المعرفة 133

العدد ١٣٣ ربيع الآخر ١٤٢٧هـ مايو ٢٠٠٦م

مرزوق بن تنباك

مناهج الدنيا لا تنظف رأسي من «غبار الوهابية»!

اختبار القدرات المحلي... مسخ!

ما الذي يجعل المدارس جيدة؟

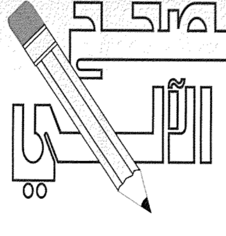
النساء وقعن في الفخ!



ذوو الاحتياجات الخاصة

لن يبقى خارج المجتمع أحد

النظام المتكامل لإدارة شئون الإختبارات



- مصمم خصيصاً ليتوافق مع إجراءات التربية والتعليم العام السعودية لجميع المراحل (سعودي ١٠٠%)
- نسخ أسماء الطلاب والصفوف والشعب والمقرارات من معارف آلياً
- بنك أسئلة متكامل عربي\إنجليزي شامل تحليل تربوي للأسئلة من واقع تطبيقها آلياً
- تحضير الإختبارات بالخلط العشوائي الآلي لإخراج ورقة الإختبار الأساسية آلياً
- تصحيح آلي لأوراق الإجابات وحذف وإهداء وتقويم تربوي للأسئلة
- نقل الإختبار إلى معامل الحاسب الآلي ومواقع ويب لإجراء الإختبار بلا أوراق
- نقل آلي لدرجات الطلاب لمواقع الإنترنت ليتابع أولياء الأمور التحصيل التربوي
- سهولة تدقيق ووزن وإعتماد ودمج كشوف الدرجات المرحلية والتراكمية النهائية
- إرسال التعاميم والنتائج برسائل الجوال وتظليل آلي لأوراق الإجابات وأرقام الجلوس
- أكثر من ١٠٠ تقرير تربوي تفصيلي وموجز وإستثنائي وإحصائي وبالتمثيل البياني
- رصد آلي لدرجات المادة في برنامج معارف - سهولة الإستخدام وقوة الأداء

مطبق في أكثر من ٥٠٠ منبر تربوي

إختبار الكفايات الأساسية للعاملين بالتعليم
الإختبارات التحصيلية بإدارات تربية وتعليم
كليات المعلمين ومدارس تعليم عام



توفر جهاز تصحيح إختبارات للمدارس

- متوافق مع برنامج المصحح الآلي
- سرعة تصحيح ٣٥ ورقة إجابة في الدقيقة
- خمسين سؤال صح خطأ أو إختر الصحيح
- خفيف الوزن - صغير الحجم - عالي الإعتمادية
- للإختبارات والبحوث وتقييم المعلمين

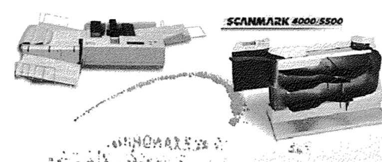
أسماء المختبرين	بنك الأسئلة	تحضير الإختبارات	أوراق الإجابات	تدقيق وتحليل الإجابات	كشوف درجات مرحلية	كشوف درجات تراكمية	إعدادات	تعريف

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم
المدرسة السعودية المثالية

النظام الآلي المتكامل
لإدارة شئون الإختبارات ورصد الدرجات

ص.ب ٩٣٤٥٣ الرياض ١١٦٧٣ السعودية
هاتف ٤٧٤١٣٣٠ فاكس ٢٧٠٢٨٠٥

زيارة موقعنا | طلب مساعدة | دليل المستخدم | شريط تدريبي



«كان يُحِسّ من أمّه رحمة ورأفة، وكان يجد من أبيه لينًا ورفقًا، وكان يشعر من إخوته بشيء من الاحتياط في تحدثهم إليه ومعاملتهم له. ولكنه كان يجد إلى جانب هذه الرحمة والرأفة من جانب أمه شيئًا من الإهمال أحيانًا، ومن الغلظة أحيانًا أخرى. وكان يجد إلى جانب هذا اللين والرفق من أبيه شيئًا من الإهمال أيضًا، والازورار من وقت إلى وقت، وكان احتياط إخوته وأخواته يؤذيه، لأنه كان يجد فيه شيئًا من الإشفاق مشوبًا بشيء من الازدراء.

على أنه لم يلبث أن تبين سبب هذا كله، فقد أحس أن لغيره من الناس عليه فضلاً، وأن إخوته وأخواته يستطيعون ما لا يستطيع، وينهضون من الأمر لما لا ينهض له. وأحسّ أن أمّه تأذن لإخوته وأخواته في أشياء تحظرها عليه، وكان ذلك يُحْفِظه. ولكن لم تلبث هذه الحفيظة أن استحالت إلى حزن صامت عميق، ذلك أنه سمع إخوته يصفون ما لا علم له به، فعلم أنهم يرون ما لا يرى».

طه حسين

من كتابه «الأيام»



مجلة شهرية تصدر عن

وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز

وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

العدد (١٣٣) ـ ربيع الآخر ١٤٢٧ هـ ـ مايو ٢٠٠٦ م

إدارة النشر



ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

بسم الله الرحمن الرحيم

أصبح الفصل الدراسي بل المدرسة على كف «سهم» فإن ارتفع وانتعش لقي الطالب- لا ندري عن الطالبة - من معلمه كل ابتسام وبشاشة وعطاء. وإن هو انخفض وكَسُدَ وهوى عاد الطالب إلى منزله مثل ما ذهب مع قليل من الكآبة والإساءة. وهذا المترابطة العجيبة التي بليت بها المدرسة تنبئ إن لم «تقص» أرجلها وتحاسب «أرجلهم» المتسربة بأن تنقلب إلى «مطرسة». الأخبار تقول إن هناك آلافًا مؤلفة من المعلمين في سوق الأسهم بين مستثمرين ومضاربين وإن هناك نسبة كبيرة منهم «تزرق» الصالات في الدوام الرسمي. وإذا كانت الأخبار الصحفية تقول أيضًا إن «ضبطية» الوزارة وجدت أن ٦٠٪ من الاستعمال اليومي للحاسب الآلي في الوزارة تذهب لزيارة موقع «الأسهم» وتعاطي تجارتها وأخبارها وشائعاتها فإن المدرسة ستشهد- والحال هذه- «مضاربة» بين تحقيق ذاتها وتحقق أهدافها وبين تحقيق ذاته «المالية» وتوطيد علاقته مع البنوك بزيادة رصيده.

أن تتاجر بالأسهم حق مشروع ولكنَ أن تتاجر بمهنتك التربوية والأمانة الملقاة على عاتقك فهو أمر يهين جيلاً من المعلمين الأجلاء الذين يدركون أنهم قباطنة سفن التعليم فإن هم أهملوا تاه بالطلاب الطريق وغرقوا.

أوجدوا الحلول قبل أن تتردد مقولة:«أصلحوا ما في صالات الأسهم ودهاليزها فيصلح التعليم» وقبل أن تصدق الشائعة المخجلة:«أنه - ولله الحمد - أصبح في كل مدرسة معلم أسهم»!! المعرفة

المراسلات

باسم: رئيس التحرير

ص.ب ٢٣٠٠٠٧- الرياض ١١٣٢١

هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩

فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

Letters should be sent to
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

الأسعار

السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،

الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،

البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠بيسة،

اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،

الأردن ٢٥, ١دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،

مصر ٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،

المغرب ١٥ درهمًا.

الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال

وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.

سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض: 4197333 ـ فاكس: 4197696

فاكس مجاني: 8001242277

Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض: 4197333 ـ فاكس: 4197696

Advertising@rawnaa.com

روناء للإعلان والتسويق

ص . ب 26450 الرياض 11486

التوزيع

الوطنية للتوزيع



ذوو الاحتياجات الخاصة.. اختبار المجتمع

ذوو الاحتياجات الخاصة «المعوقون» فئة غالية في ميزان المجتمعات ليس لأنهم صابرون على ما أصابهم فقط، بل لأنهم اختبار للمجتمع وما إذا كان تطوره وتقدمه حقيقيًا ينبع من الإنسان وإليه وليس صفًا للأجهزة والآلية والجسور والرخام، وعبودية للتقنية. كما أنهم إنذار يومي لك ولي وله ولها أنه يمكن أن تنضم إلى الإعاقة، إما بسبب سوء التغذية، أو بسبب حادث مرور لا يستغرق سوى ثوان معدودة، أو عارض صحي يقضم حركتك أو حواسك.. هذه الفئة اختبار لثقافة المجتمع ووعيه وعقليته فإما أنه يتعامل مع الجسد ويقيّم من خلاله إنسانه، أو هو يقيس الأفراد بعقولهم وإنتاجهم وإنسانيتهم، وبين التعاملين فرق فسيح يبين إذا ما كان مجتمع أو آخر انعتق من الأنانية والغلظة والتخلف أو ظل يركض خلف المستقبل الوهم دون أن يعير كل أفراده الاهتمام نفسه والتطوير نفسه والحب نفسه.

قضية الإعاقة أمانة هي أيضًا.. مثلما هم المعوقون أمانة في أعناق والديهم ومؤسسات مجتمعاتهم وأنظمته ولوائحه وتنظيماته. وهذه القضية ستظل في طور «الصراخ» بها وعنها ما لم تنقل بشمولية وإتقان من الهم الخاص إلى الهم العام، ومن سور «المنزلية» وبعض «المدارس» إلى قلب المجتمع وحياته، خاصة أن ذوي الاحتياجات الخاصة يبلغون في غالبية دول العالم ما نسبته ١٠-١٣٪ من أعداد السكان قابلة للتزايد مع شراهة الحروب والحوادث المرورية والكوارث الطبيعية. وأولى خطوات إدراج ذوي الاحتياجات الخاصة في وسط الاهتمام الاجتماعي الكلي هو إظهارهم تحت الشمس وظهورهم في تفاصيل المشهد اليومي للمجتمع، ودمجهم في فعالياته الحياتية المختلفة. ولعل أولى خطوات الدمج الناجحة هي إشراكهم في الفصل الدراسي حتى يعلم النشء الجديد أن هناك ذوي احتياجات خاصة، وأنهم يحتاجون إلى يد حقيقية وصادقة للعبور بهم ومعهم إلى الغد.

التربية الخاصة : المفهوم والتوجهات الحديثة

لن يبقى خارج المدرسة أحد

عبد العزيز السرطاوي*- الإمارات

*رئيس قسم التربية الخاصة بجامعة الإمارات

لقد عانى الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم ومستوياتهم العديد من الممارسات والإجراءات المختلفة التي اتسمت في أفضل الأحوال بالعزل والحرمان من أدنى مستويات الخدمات والتسهيلات التي يتلقاها أقرانهم من الأفراد العاديين. وقد استمر هذا الحال بمعدلات تفاوتت حدتها من مجتمع إلى آخر، وذلك وفق المعطيات والمعتقدات الدينية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وفي بداية القرن الماضي بدأت تبرز بعض المحاولات العلمية من قبل عدد من الأطباء والعلماء والتي كانت تهدف إلى محاولة تقديم خدمات تأهيلية وتدريبية محدودة.

أما في النصف الثاني من القرن الماضي (وبالتحديد في الستينيات والسبعينيات منه) فقد ظهرت ملامح جادة وبوادر وعي مجتمعي نحو هذه الفئة من الأفراد، بحيث يمكننا القول إن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لم ينالوا حقهم المشروع في الحصول على البرامج التربوية والتأهيلية والتدريبية إلا في العقود القليلة الماضية! ويعود السبب في ذلك كما أسلفنا إلى إدراك المجتمعات المعاصرة تدريجيًا جدوى وأهمية توفير مثل تلك الخدمات لهذه الشريحة من أبناء المجتمع. ولقد أدت العديد من المبادئ والأسس الأخلاقية والدينية والاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى ما تضمنته مختلف الدساتير والتشريعات الوضعية التي لم تستثن بأي حال من الأحوال ذوي الاحتياجات الخاصة من حقهم في التعليم- دورًا مميزًا في تكريس مشروعية تلك الخدمات. ويمكن القول أيضًا إن سبب اهتمام المجتمعات المعاصرة هو اعتبار مسألة الإعاقة إحدى القضايا الاجتماعية والاقتصادية والتربوية. فالإعاقة بحد ذاتها لا تشكل عبئًا على الفرد نفسه وأسرته فحسب، بل إن آثارها تمتد لتصل كافة قطاعات المجتمع.

وكما هو معلوم، فإن أعداد ونسب ذوي الاحتياجات الخاصة لا تختلف كثيرًا من مجتمع إلى آخر. ويتوقع أن يصل شيوع هذه الحالات في أي مجتمع من المجتمعات إلى حوالي ١٠٪ في أحسن الأحوال وذلك وفق إحصاءات الأمم المتحدة. وبذلك، فإن مجتمعاتنا العربية كغيرها من المجتمعات تعاني هذه الظاهرة، ففي أحسن الظروف تبلغ نسبة الإعاقة حوالي ١٠٪ مما يعني وجود مشكلة مجتمعية يجب مواجهتها بأحدث الوسائل والأساليب العلمية الحديثة. وحيث إن هذه الظاهرة لا يمكن مجابهتها فقط من خلال الحلول التي قدمتها الميادين العلمية الأخرى كالجانب الطبي مثلاً، فقد لجأت الجهات الاجتماعية والتربوية في مختلف الدول إلى إنشاء برامج تربوية تعني بتوفير خدمات تأهيلية وتربوية وتدريبية متخصصة لهذه الفئة من الأفراد.

وقد أشارت أحدث التقديرات المتعلقة بمدى انتشار ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع إلى أن نسبة هذه الحالات قد يزيد في بعض الأحيان على ٢٠٪، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار تلك الحالات من الأطفال الذين يعانون مشكلات تعليمية أو سلوكية. وهذا يعني أن نسبة لا بأس بها من طلبة المدارس يعانون مشكلات أو صعوبات تعيق تحصيلهم المدرسي كما تعيق العملية التعليمية برمتها، مما يضطرهم في كثير من الأحيان إلى التسرب من المدارس العادية في أحسن الأحوال، أو التحويل إلى مراكز المعاقين. ولا تقتصر هذه التأثيرات السلبية على الأطفال فحسب، بل تتعداهم كي تصل إلى أسرهم ومجتمعاتهم.

ويشير مصطلح الإعاقة إلى إصابة الفرد بعجز ما ينتج عنه عدم قدرة الفرد على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة المحيطة. ويرتبط بهذا المصطلح مسميات أخرى مثل الإصابة التي تعني إصابة الفرد بخلل في مرحلة ما بعد الولادة أو قبلها، وهو ما يطلق عليه أحيانًا بالنقص أو العيب الخلقي. أما العجز فهو يعني قصور في أداء الوظائف نتيجة لإصابة الفرد بخلل أو عيب ما.

أما مفهوم «التربية الخاصة» فإنه يعني تقديم وتنسيق ومتابعة مجموعة شاملة من الممارسات والخبرات ذات الصلة بالنواحي التعليمية والتقييمية والخدمات

المساندة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون صعوبات تعليمية وسلوكية وانفعالية وجسمية وصحية وحسية. ويجب أن تكون تلك الخدمات والممارسات مصححة وملائمة بحيث تلبي الاحتياجات الفردية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وتساعد في نفس الوقت على تنميتهم في الجوانب التربوية والاجتماعية والسلوكية والجسمية، كما أنها تعزز حصولهم على فرص متكافئة في التعليم والاندماج في كافة المناحي الأكاديمية والاجتماعية.

ولتصنيف فئات التربية الخاصة، فإنه يمكننا الاعتماد على تصنيفها وفق قانون IDEA لسنة ١٩٩٧م. وفيما يلي قائمة بهذه الفئات وفق القانون المشار إليه أعلاه:

1-	Learning Disabilities	صعوبات التعلم
2-	Emotional /Behavioral disorders	الاضطرابات الانفعالية السلوكية
3-	Other Health Impairment	الإصابات الصحية
4-	Mental Retardation	الإعاقة العقلية
5-	Speech & language disorder	اضطرابات اللغة والكلام
6-	Traumatic Brain Injury	إصابات الدماغ
7-	Hearing Impairment	الإعاقة السمعية
8-	Visual Impairment	الإعاقة البصرية
9-	Multiple Disabilities	الإعاقات المتعددة
10-	Autism	التوحـد
11-	Developmental disabilities	الاضطرابات النمائية
12-	Orthopedic imperilment	إصابات العظام
13-	Deaf- Blind	الصم والمكفوفون

وفيما يتعلق بمراحل تطور خدمات التربية الخاصة، فغني عن القول إن هذه الخدمات قد تطورت بخطوات متسارعة في العقود القليلة الماضية. فكما هو معلوم، أنه منذ أربعة أو خمسة عقود كانت المراكز الداخلية تركز على عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات تعنى فقط بخدمات الرعاية الأولية والصحية، لكن هذه الخدمات بدأت تتجه تدريجيًا نحو دمج هؤلاء الأفراد في مجتمعاتهم المحلية. وقد توجت الجهود المساندة لهذا التوجه بظهور مفهوم الدمج الشامل. وبهذا المفهوم، فإن التوجهات العلمية الحديثة لم تقتصر على توفير الخدمات التربوية والتأهيلية لهذه الحالات في مؤسسات أو برامج خاصة بهم كالمراكز أو الفصول الخاصة، بل إنها أخذت منحى أكثر تحضرًا . فمنذ مؤتمر «سلامنكا» في عام ١٩٩٠م وما سبقه أو تلاه من تشريعات وقوانين بدأت العديد من الدول بتوفير فرص تعليمية متكافئة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بأقرانهم العاديين، وذلك نظرًا لعوامل متعددة منها على سبيل المثال (لا الحصر): عوامل متعلقة بالتكلفة الاقتصادية والدور الاجتماعي الإيجابي وعدم عزل هذه الحالات عن بيئتهم الطبيعية، وكذلك إمكانية التعامل مع هذه الحالات في الصفوف العادية، حيث إن الغالبية العظمى منهم يعانون فقط مشكلات وصعوبات بسيطة يمكن التعامل معها بسهولة ويسر من قبل معلمي الصفوف العادية. فبدلاً من إهمال أصحاب هذه الحالات الذين قد تزيد نسبتهم كما أشرنا آنفًا على ٢٠٪ ، فإنه يمكن من خلال إعداد الكوادر المتخصصة وتهيئة الظروف المكانية وتوفير المناهج المناسبة دمجهم في نظام التعليم العام، وبالتالي منع تفاقم مشكلاتهم أو تسريبهم من المدارس العادية.

يختلف مفهوم المدرسة الشاملة إلى حد ما عن فكرة الدمج التي سادت خلال العقود القليلة الماضية. ففي المدرسة الشاملة يتم التركيز أولاً على احتواء جميع التلاميذ منذ البداية دون استثناء أحد منهم. وبما أن المدرسة ضمن هذا التوجه تفتح أبوابها منذ البداية لجميع التلاميذ، فإنه لن يبقى خارجها أحد يكون في حاجة إلى دمج أو إلى الإعادة إليها. وتقوم فكرة المدارس الشاملة، كما أوضح القريوتي (٢٠٠١م)، على أهمية توفير فرص التعليم والتدريب لجميع التلاميذ ضمن برنامج المدرسة العادي على نحو يكون فيه البرنامج المقدم مصممًا بشكل يلبي احتياجات جميع التلاميذ، ويخلق في نفس الوقت بيئة صفية ومدرسية تدعيمية.

وتعتمد الفلسفة التي تقوم عليها فكرة المدارس الشاملة في الأساس على الدور المتوقع والوظائف الحقيقية للمدرسة، بحيث يفترض أن تتحمل المدرسة مسؤولية أخلاقية تتحقق من خلالها فرص المساواة والإنصاف لجميع التلاميذ مهما اختلفت حاجاتهم. فعلى المدرسة تقع مسؤولية احتواء جميع التلاميذ والعمل على تطوير أهداف ملائمة لكل تلميذ بدلاً من تكليفهم جميعًا بتعلم نفس المهمات كي يكونوا بنفس المستوى من الكفاءة. وعلى المدرسة أيضًا أن تنظر إلى الخصائص الفردية لكل تلميذ بدلاً من النظر للبعض على أنهم ذوو احتياجات خاصة. ■

لن يبقى خارج المدرسة أحد

بعد ٨سنوات من «مشروع التوسع في دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة » في مدارس التعليم العام

٨٨٪ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يدرسون في مدارس التعليم العام

ناصر علي الموسى* - الرياض



*المشرف العام على التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم

في عام ١٤١٧هـ وضعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في «الأمانة العامة للتربية الخاصة» استراتيجية تربوية ترتكز على عشرة محاور، نص المحور الأول منها على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين.

وتحقيقًا لأهداف هذه الاستراتيجية، فقد تبنت «الأمانة العامة للتربية الخاصة» عددًا من المشروعات الطموحة، يأتي في مقدمتها مشروع التوسع في تطبيق أسلوب دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام.

عرفت «القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة» في وزارة التربية والتعليم الدمج التربوي على أنه «تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة».

ويهدف هذا المشروع (الدمج التربوي) إلى توفير البرامج التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قرب سكن أهاليهم، وفي الظروف البيئية العادية التي يحصل فيها أقرانهم من العاديين على الخدمات نفسها، والعمل بقدر الإمكان على عدم عزلهم في أماكن منفصلة.

طرق الدمج

يتم تنفيذ الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين:

- طريقة الدمج الجزئي: والتي تتحقق من خلال استحداث برامج فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

- طريقة الدمج الكلي: التي تتم عن طريق استخدام الأساليب التربوية الحديثة مثل: برامج غرف المصادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة.

الفئات المستهدفة

يستهدف الدمج فئتين: فئة موجودة أصلاً في المدارس العادية تستفيد فعلاً من برامجها التربوية، لكنها في حاجة إلى برامج التربية الخاصة مثل: فئة الموهوبين والمتفوقين، وفئة ذوي صعوبات التعليم وفئة المعوقين جسميًا وحركيًا، وفئة ضعاف البصر، وفئة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا، وفئة المضطربين تواصليًا.

أما الفئة الثانية: فهي تدرس تقليديًا في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، ولكنها في حاجة إلى الاندماج التام مع أقرانها في المدارس العادية مثل: فئة المكفوفين وفئة ضعاف السمع.

أهم الفوائد

لقد عددت الدراسات والأبحاث فوائد الدمج التربوي، التي يمكن إجمال أهمها على النحو الآتي:

- يتيح للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية. الأمر الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبنياتهم الاجتماعية، كما يُمكّن هذه الأسر والبيئات الاجتماعية من القيام بالتزامها تجاه أولئك الأطفال.

- يعمل على الحد من المركزية في عملية تقديم



البرامج التعليمية، وهذا يهيئ الأرضية التي تمكن المجتمعات المحلية من التأثير في مجريات عملية تربية أبنائهم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، كما يتيح الفرصة أيضًا للمؤسسات التعليمية المحلية المختلفة أن تستفيد من تجربة تربية هؤلاء الأبناء.

- يشكل وسيلة تعليمية مرنة، يمكن من خلالها زيادة وتطوير وتنويع البرامج التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- يزيد التقبل الاجتماعي للأطفال المعوقين من قبل أقرانهم غير المعوقين. ومن ثم فإن التدريس لهم في الفصول العادية يمكنهم من محاكاة وتقليد سلوك الأطفال العاديين، فيزداد التواصل والتفاعل الاجتماعي معهم.

- يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال غير المعوقين نحو أقرانهم المعوقين كثيرًا. كما يسهم أيضًا في تحسين اتجاهات الأطفال المعوقين نحو أقرانهم غير المعوقين.

- يعمل على إيجاد بيئة تعليمية تشجع على التنافس الأكاديمي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- يعمل على إيجاد بيئة واقعية يتعرض فيها الأطفال ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة إلى خبرات متنوعة ومؤثرات مختلفة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.

- يعمق فهم المربين للفروق الفردية بين الأطفال، كما يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء، أن أوجه التشابه بين التلاميذ العاديين وأقرانهم غير العاديين أكبر من أوجه الاختلاف.

- التكلفة المادية لتدريس الأطفال غير العاديين في المدارس العادية أقل بكثير من تكلفة تدريسهم في مدارس منفصلة، ذلك أن تدريس هؤلاء الأطفال في المدارس العادية يمكننا من الاستفادة من المبنى المدرسي بما فيه من مستلزمات مكانية وتجهيزية، وكوادر بشرية، ولا يحتاج إلى أكثر من معلمين متخصصين في التربية الخاصة، وبعض

المستلزمات التجهيزية المرتبطة بطبيعة الفئة المستفيدة. وفي المقابل فإن تدريس هؤلاء الأطفال في مدارس منفصلة يتطلب بناء أو شراء أو على الأقل استئجار مبان ضخمة تكلف مبالغ مالية كبيرة، هذه المباني تحتاج إلى تأثيث وتجهيز، وإلى صيانة مستمرة، وإلى جهاز إداري وفني يتولى عملية الإشراف والمتابعة.

نتائج كمية ونوعية

نظرًا لما لأسلوب الدمج من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية، فقد أحدث نقلة كمية ونوعية في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة، رغم قصر عمر تجربتها في هذا المجال.

فمن حيث النمو الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من ٦٦ معهدًا وبرنامجًا للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ إلى ١٨٧٥ معهدًا وبرنامجًا للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، كما ارتفع عدد طلاب هذه المعاهد والبرامج من ٧٧٢٥ طالبًا وطالبة في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ إلى ٤٣٣٧٩ طالبًا وطالبة في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ.

أما التطور النوعي فيتمثل فيما يلي:

- جاءت الزيادة المشار إليها آنفًا في عدد المعاهد والبرامج لصالح البرامج المستحدثة في مدارس التعليم العام على حساب المعاهد، إذ كان عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ ٥٤ معهدًا للبنين والبنات، وكان عدد البرامج في ذلك العام ١٢ برنامجًا للبنين، بينما أصبح عدد المعاهد في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ ٦٤ معهدًا للبنين والبنات، وأصبح عدد البرامج ١٨١١ برنامجًا للبنين والبنات. وحتى الزيادة الضئيلة في عدد المعاهد تعود إلى تحول بعض المعاهد ذات المراحل المتعددة إلى أكثر من معهد بالنسبة للبنين أو افتتاح معاهد جديدة للبنات.

ونتيجة لذلك أصبحت أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيرًا أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات في المعاهد والبرامج التابعة لها، حيث

عرفت «القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة» في وزارة التربية والتعليم الدمج التربوي على أنه «تربية وتعليم الأطفال غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة»

شكل التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة المدمجون في المدارس العادية في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ نسبة ٨٨٪ من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة. وشكلت نسبة التلميذات ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة ٧٠٪ من إجمالي تلميذات التربية الخاصة.

- لم تعد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، وإنما أخذت تتسع ببرامجها لتشمل المدن الأقل كثافة، بل حتى القرى والأرياف في مملكتنا مترامية الأطراف.

- لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة مثل: المكفوفين، والصم، والمتخلفين عقليًا، بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسميًا وحركيًا، والتوحديين ومتعددي العوق.. والعمل جار على استحداث برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تندرج في نطاق المفهوم الشامل الحديث للتربية الخاصة.

- تعددت أنماط تقديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، فقد أصبح لدينا معاهد داخلية، ومعاهد نهارية، وفصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف مصادر، وبرامج معلم متجول، وبرامج معلم مستشار، وبرامج متابعة في التربية الخاصة، مما أدى إلى تلبية احتياجات الأطفال

٨٨٪ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يدرسون في مدارس التعليم العام

غير العاديين على اختلاف فئاتهم.

- على الرغم من الإقبال المتزايد على الاستفادة من التربية الخاصة نتيجة لازدياد الوعي الاجتماعي، وعلى الرغم من قبول الإسكان الداخلي لأعداد من فئات لم يسبق لها الاستفادة منها، إلا أن هناك اتجاهًا يشير إلى تناقص أعداد التلاميذ المقيمين فيه عامًا بعد آخر.

- أظهرت نتائج الاختبارات التحصيلية تفوق التلاميذ المكفوفين المدمجين على أقرانهم المبصرين في بعض مدارس المملكة مثل: ثانوية عرفات بجدة، وثانوية أبي أيوب الأنصاري في بريدة، وابتدائية طارق بن زياد بجازان.

محاولات التقويم

هناك محاولات جادة تهدف إلى إجراء دراسات علمية على مستوى المملكة العربية السعودية، وفي هذا الإطار فرغ للتو فريق من «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بالوزارة وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من إجراء دراسة وطنية تهدف إلى التعرف على:

- واقع برامج الدمج في مدارس التعليم العام، من حيث المستلزمات المكانية، والتجهيزية، والبشرية، ومدى علاقة المدارس ببرامج الدمج.

- تأثير البيئة التعليمية (الاندماجية والانعزالية) على التحصيل الدراسي، والسلوك التكيفي، ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- اتجاهات العاملين، وأولياء الأمور، والتلاميذ العاديين وغير العاديين في المدارس العادية ومعاهد التربية الخاصة نحو الدمج التربوي.

- الآثار الإيجابية والسلبية التي أحدثتها عملية الدمج في البيئتين المنزلية والمدرسية.

وعلى كل حال، فإن عمليات تقويم برامج التربية الخاصة في المدارس العادية تعتمد اعتمادًا كبيرًا على نتائج الجولات الميدانية التي يقوم بها المشرفون التربويون -بشكل منتظم- ويقدمون من خلالها تقارير مفصلة تشتمل على معلومات قيمة مثل: طبيعة سير العمل في البرامج، نقاط القوة والضعف في البرامج، المشكلات التي تواجه البرامج، التوصيات والمقترحات والحلول المناسبة للمشكلات، وينبغي التنويه- هنا- عن حقيقة غاية في الأهمية مؤداها أن عملية تقويم برامج الدمج التربوي تتم في المملكة بغرض النهوض بمستوى خدمات التربية الخاصة المقدمة من خلالها كمًا ونوعًا، وليس بغرض الحكم عليها بالنجاح أو الفشل، ذلك أننا نرى أن وجودها في مدارسنا يعد ضرورة حتمية لأنها تقدم لنا آلية تعليمية مرنة تمكننا من الوفاء باحتياجات جميع الأطفال غير العاديين في المملكة.

صعوبات التطبيق

يندر أن يوجد أية مشروع عملاق مثل مشروع الدمج الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم بدون بعض الصعوبات، ومن أبرز الصعوبات التي واجهتها في تطبيق هذا المشروع:

- تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عملية الدمج.

- وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى بعض شرائح المجتمع نحو ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

- عدم تهيئة مباني مدارس التعليم العام لتلبية احتياجات جميع فئات الأطفال غير العاديين.

ومما يبعث على الراحة والاطمئنان أن هذه

لم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة مثل: المكفوفين، والصم، والمتخلفين عقليًا، بل امتدت لتشمل فئات أخرى كثيرة مثل: الموهوبين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسميًا وحركيًا، والتوحديين ومتعددي العوق

الصعوبات جميعها من النوع الذي يمكن التصدي له والتغلب عليه، إذ إنها لا تعود في أساسها إلى صحة المبدأ وسلامة المسار الذي تقوم عليه عملية الدمج، بل إنها ترتبط (مباشرة) بعملية التطبيق. وقد تعاملت معها الوزارة من خلال خططها طويلة وقصيرة المدى، فلم يتم تطبيق مشروع الدمج من قبل الوزارة ممثلة في «الأمانة العامة للتربية الخاصة» إلا بعد دراسة مستفيضة وتخطيط مبكر وإعداد استراتيجية تربوية تتضمن الأهداف والآليات الكفيلة بالتغلب على أية عقبات عند ظهورها.

فبالنسبة لمشكلات تخوف أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عملية الدمج، فإن هذه المشكلة سرعان ما تتلاشى عندما يرون النتائج المبهرة لنجاح عملية الدمج الذي يُعد أكثر الأساليب فاعلية في التغلب على المشكلة الثانية المتمثلة في الاتجاهات السلبية نحو ذووي الاحتياجات الخاصة.

ذلك أن المدرسة العادية هي المكان الطبيعي لتنمية المفاهيم الصحيحة عن إمكانات وقدرات الأطفال جميعًا عاديين وغير عاديين. الأمر الذي بموجبه يتم تكوين اتجاهات إيجابية تجاه أطراف الدمج المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإن الدمج التربوي يعد أفضل الوسائل لتحقيق الدمج الاجتماعي الذي تنشده شعوب العالم.

أما بالنسبة للمشكلة المتعلقة بالمباني المدرسية، فقد تنبهت لها الوزارة في وقت مبكر وأدرجت احتياجات هذه الفئة ضمن مواصفات إنشاء المباني الجديدة بما يتناسب واحتياجات المعوقين على اختلاف فئاتهم.

أما بالنسبة للمباني الحالية فإن الوزارة تسعى جاهدة إلى إجراء التعديلات الممكنة لتلبي احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مثل الممرات ودورات المياه.

وقد حددت «القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة» الصادرة عام ١٤٢٢هـ الأطر التي تنظم المستلزمات المكانية والتجهيزية والبشرية التي تتطلبها كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي الختام أقول إن هذه المؤشرات الكمية، والتطورات النوعية تبعث على الارتياح والاطمئنان، وتؤكد- بإذن الله تعالى- صحة التوجه وسلامة المسار، وتجعل المملكة العربية السعودية تضطلع بدور ريادي (على مستوى المنطقة) في مجال الدمج التربوي. ■

٨٨٪ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يدرسون في مدارس التعليم العام

التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية

جمال الخطيب* - الأردن

* كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية .

أصبح تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية نمطًا تربويًا يحظى بقبول واسع في الدول المتقدمة وكثير من الدول النامية. ولا يدّعي أحد أن دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين عملية سهلة أو تحظى بقبول الجميع دون تحفظات. فالحقيقة هي أن الدمج يشكل ممارسة تربوية بالغة الصعوبة في كل دول العالم، وينطوي على تحديات كبيرة بالنسبة لكل من الطلبة والأسر والمعلمين. لكن هذه الممارسة تحظى بدعم غير مسبوق لما تنطوي عليه من دفاع عن حق جميع الأطفال في التعلم الفعال في البيئة الطبيعية.

وتستند فلسفة الدمج إلى إقامة نظام تربوي موحد يخدم كل المتعلمين على قدم المساواة. فالمدارس يجب أن تحاول تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العامة وتزويدهم بالخدمات الداعمة قبل المبادرة إلى إحالتهم إلى بيئات معزولة. كذلك فالدمج على المدى الطويل له فوائد جمة لا بالنسبة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة فحسب بل للمجتمع كله أيضًا.

تدريب الأقران

ومن الفوائد المهمة المتوقعة من الدمج تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية للطلبة. ويشكل ذلك تحديًا، حيث إن القبول الاجتماعي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة لا يتحقق تلقائيًا. فالدراسات التي تناولت النتائج الاجتماعية للدمج توصلت إلى نتائج متفاوتة. ففي حين أشارت دراسات إلى نتائج غير إيجابية بالنسبة للطلبة المعوقين (مثل: الشعبية الأقل، والتعرض للرفض، والعزل الاجتماعي، صفوف الدمج)، أشارت دراسات أخرى الى نتائج إيجابية للدمج بالنسبة لكل من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مثل: خفض مستوى الوحدة والاكتئاب، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية) والطلبة العاديين (مثل: تحسن مفهوم الذات لديهم، وتفهم مشاعر الآخرين، وقبول الآخرين المختلفين). ولذلك فالحاجة قائمة إلى مساعدة معلمي المدارس العامة وتدريبهم ليتمكنوا من تطوير تفاعلات اجتماعية بنّاءة بين الطلبة.

فالقدرة على تطوير المهارات الاجتماعية في صفوف الدمج تمثل إحدى الكفايات الأساسية الضرورية للمعلمين، حيث ينبغي مساعدتهم وخاصة في الصفوف الأساسية الأولى على فهم وتطوير التفاعلات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية في أوضاع الدمج. فتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة يتطلب من جميع الطلبة إظهار المهارات الاجتماعية الأساسية والضرورية. وتعد السنوات الأولى في المدرسة على وجه التحديد سنوات حرجة بالنسبة للنمو الاجتماعي، إذ إن الأطفال فيها يشكلون أولى الصداقات، وتصبح علاقاتهم مع الأقران أكثر أهمية، ويقلدون النماذج السلوكية التي يقدمها لهم معلموهم وأقرانهم. كذلك فهم يسعون إلى تحقيق أهداف تشعرهم بالإنجاز. ولمنع مشاعر العجز والدونية، يجب أن يشعر الأطفال بالنجاح وأنهم يحظون بالاهتمام.

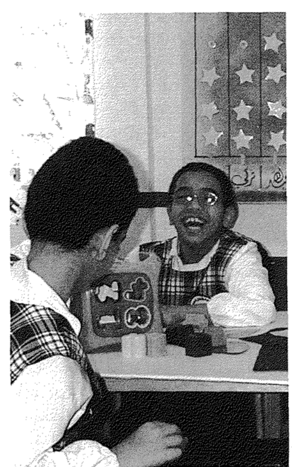
ولتطور الكفاءة الاجتماعية أهمية خاصة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، حيث إن نسبة كبيرة منهم تظهر عجزًا ما في المهارات الاجتماعية والتواصلية. وتعلم المهارات الاجتماعية أكثر صعوبة بالنسبة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، إذ يخفق بعض هؤلاء الطلبة في تعلم المهارات عن طريق النمذجة بمفردها. لذلك يجب تصميم برامج خاصة لتدريبهم على هذه المهارات بشكل مباشر وإتاحة الفرص لهم لممارستها في أوضاع وسياقات متعددة.

ويتضح من النتائج التي توصلت إليها البحوث العلمية في العقود الثلاثة الماضية أن تدريب الأقران الأكثر قدرة من الناحية الاجتماعية على المبادرة إلى التفاعلات الاجتماعية الإيجابية يشكل عنصرًا هامًا في صفوف الدمج. وذلك تحد يجب التصدي له في الدول العربية.

وينبغي العمل بكل جد على تطوير اتجاهات المعلمين. فمستوى قبول المعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف يترك أثرًا كبيرًا على آراء ومشاعر الأطفال العاديين. وليس هناك ما هو أهم بالنسبة لتطوير كفاءة الأطفال من قبول المعلم غير المشروط لجميع الأطفال في غرفة الصف. ويحتاج المعلمون إلى نمذجة التفاعلات التي تنم عن الاحترام عن طريق الأفعال والأقوال. وتتطلب هذه النمذجة توفير معلومات كافية للمعلمين عن طبيعة الحاجات الخاصة. وينبغي على المعلمين أن يظهروا على الدوام تفهمًا ومراعاة للفروق الفردية. ويحتاج جميع الأطفال إلى فرص لنمذجة هذه السمات ذاتها. وأخيرًا، فمن الأهمية بمكان أن يتعاون أولياء الأمور مع الكادر المدرسي لمساعدة الأطفال على التطور اجتماعيًا. فالمهارات الاجتماعية لجميع الأطفال تتحسن عندما يتفق المعلمون وأولياء الأمور على السلوكات التي يجب تعزيزها، أو تجاهلها، أو الانتباه إليها.

نظام معتقدات موحد

التحدي الآخر هو تحديد محتويات البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة الذين يتلقون



تعليمهم في المدارس العادية بطريقة تتوافق مع معايير الأداء الأكاديمي المعتمدة في المناهج المدرسية العادية. فالدمج يقتضي تحديد أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى تستند إلى معايير يتم توضيحها في البرامج التربوية الفردية للطلبة. ويتطلب هذا الأمر من المعلمين والأعضاء الآخرين في فريق البرنامج التربوي الفردي إعادة النظر بفلسفتهم وقناعاتهم فيما يتعلق بمعايير تقويم الأداء. وقبل أن تتمكن فرق البرامج التربوية الفردية من صياغة الأهداف ينبغي عليها فهم المعايير التعليمية بوضوح. وينبغي على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا على معرفة بالمعايير المعتمدة في كل مجال من مجالات المنهج. كذلك يجب على المعلمين أن يعرفوا ممارسات التقييم المناسبة. وأن يكون لديهم فهم واضح للتوافق بين المواد المنهجية والأساليب التدريسية من جهة ومعايير القياس من جهة أخرى. فتحصيل الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يشكل محور اهتمام قوي بالنسبة للإدارات التربوية. ولا بد من تطوير آليات تنظيمية وعملية لكتابة أهداف تستند إلى معايير، واعتماد آليات لمتابعة تقدم الطلبة نحو تحقيق تلك المعايير.

ولن يحدث ذلك دون تطوير نظام معتقدات موحد، واستبدال الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية (البديلة) التي طالما حرص نظام التربية الخاصة على تحقيقها. أما في الوقت الحالي فإن المعلمين يحتاجون لتغيير الممارسات وتقديم تدريس ومناهج، وتبني توقعات تضمن مساءلة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على ضوء نفس المعايير المعتمدة مع الطلبة العاديين. ويتمثل جوهر هذا التوجه الجديد في تأسيس نظام معتقدات موحد يقوم على أن تحقيق المعايير أمر ممكن بالنسبة لجميع الطلبة، إلا أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة قد يقومون بتحقيق المعايير بطرق مختلفة. وغالبًا ما يستغرق تحقيق المعايير وقتًا أطول، وقد يتطلب استخدام استراتيجيات مختلفة أيضًا.

ويتطلب تحقيق ما ورد أعلاه تطوير علاقة عمل فاعلة بين التربية الخاصة والتربية العامة. وتقتضي هذه العملية تنفيذ نشاطين رئيسيين هما:

١- تحديد المخاوف، وتحليل المعتقدات الحالية، وتطوير معتقدات جديدة.

٢- قيام المربين في المنطقة التعليمية بتطوير خطة تنفيذية لتجاوز الحواجز أو إزالتها ولتحديد المصادر

المتوفرة.

علاقات تشاركية

ومن الصعب تصور نجاح برامج الدمج دون قيام علاقات تشاركية بين المعلمين والأسر. فثمة حاجة ماسة إلى تفعيل مشاركة الأسر في تقييم برامج دمج أطفالهم ذوي الحاجات الخاصة. وفي هذا الخصوص ينبغي على المديرين والمعلمين الحصول على تغذية راجعة من الطلبة ومن أسرهم حول مواقفهم من برامج الدمج المدرسي بشكل دوري، لا أن يفترضوا رضاها أو عدم رضاها دون الاستناد إلى أدلة. كذلك يجب على أعضاء فريق الدمج أن يتأملوا في هذه التغذية الراجعة وأن يتفحصوها كجزء أساسي من التقييم الكلي لبرامج الدمج. ولتحقيق ذلك يمكن استخدام كل من المقابلات والاستبانات لجمع المعلومات وترجمتها إلى ممارسات وسياسات نوعية تلبي احتياجات الطلبة وأسرهم.

وعند تنفيذ برامج الدمج، يتوقع من مرشدي المدارس القيام بأدوار جديدة على ضوء التوجه المعاصر نحو دمج الطلبة المعوقين في مدارس التعليم العام. ومن أهم هذه الأدوار: تقديم الاستشارات للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، والتعاون معهم لتحقيق مستويات مقبولة من التكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلبة.

ويجب تدريب معلمي التربية الخاصة على القيام بالوظائف التالية مع معلمي الصفوف العادية: التعليم التعاوني، متابعة تقدم الطلبة، تطوير وحدات تدريبية في المهارات الاجتماعية، ومهارات الدراسة، ومهارات حل المشكلات، التعاون في البرمجة، تطوير مواد تدريبية لذوي الأداء المتدني، التعاون في أساليب التدريس الخاص واستراتيجياته.

ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن معلمي التربية العامة تتطور لديهم مخاوف من الدمج. وبالمثل، فقد يهاب أولياء الأمور من إلحاق أطفالهم ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية. فهم يخافون أن يتلقى أطفالهم خدمات أقل في هذه الصفوف، أو أن يرفضوا من قبل أقرانهم، وأن يواجهوا بمواقف سلبية من المعلمين الذين لا يفهمونهم أو الذين لا يرغبون في تحمل العبء الإضافي الذي ينجم عن حالاتهم الخاصة.

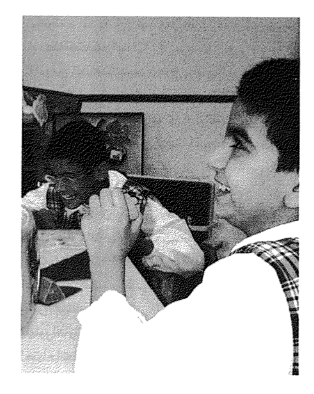
رؤية جديدة

وفي الدول العربية، ما زال الوضع غير مرض، فالجهود متناثرة وغير متكاملة، وينقصها التنسيق

ينبغي العمل بكل جد على تطوير اتجاهات المعلمين . فمستوى قبول المعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف يترك أثرًا كبيرًا على آراء ومشاعر الأطفال العاديين . وليس هناك ما هو أهم بالنسبة لتطوير كفاءة الأطفال من قبول المعلم غير المشروط لجميع الأطفال في غرفة الصف

والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني. ولا تستوعب سوى نسبة ضئيلة من الفئات المستهدفة، ونادرًا ما تخضع للتقييم والمساءلة والتوثيق مما يجعل من الصعوبة بمكان على صانعي القرار والمهتمين تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات الموضوعية. وعلى وجه التحديد، تتميز البرامج التعليمية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية بما يلي:

- التوقعات المتدنية من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- عدم مرونة النظام التعليمي.
- الاهتمام بالكم على حساب النوع.
- عدم إيلاء التقدم الذي يحرزه الطلبة الاهتمام الذي يستحقه.
- ضعف آليات التخطيط والتنفيذ والمساءلة.
- استخدام نماذج خدمات وبرامج غير مرنة.
- عمل المعلمين في ظروف لا تهيئ لهم الفرص الكافية ليقدموا أفضل ما لديهم.
- ندرة البحوث الجيدة التي تتناول المشكلات المهمة في الميدان.
- ضعف العلاقة بين الممارسات الميدانية والبحث.
- عدم مشاركة الأسر في البرامج التربوية بشكل فعال.
- النقص في أدوات الكشف والتشخيص والتقييم.
- النقص الكبير في الكوادر المدرسية المدربة تدريبًا عاليًا.
- عدم كفاية الخدمات المساندة المتوفرة.
- اقتصار الخدمات على رقع جغرافية محددة.
- الانفصال على المستوى الجامعي بين برامج إعداد



معلمي المدارس العادية وبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة.

- النقص الهائل في البرامج ما قبل المدرسية وما بعد المدرسية.
- عدم كفاية الدعم الإداري.
- محدودية مصادر المعلومات والأدلة التدريبية للعملية ذات العلاقة المباشرة بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة.

وفي ضوء ما سبق، لا بد من تبنّي رؤية جديدة لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تقوم على ضرورة العمل التعاوني بين المديريات التربوية، والمنظمات الحكومية وغير الحكومية، وجمعيات أولياء الأمور، والمعلمين، والجامعات. ولا بد أيضًا من إعادة التفكير بأدوار كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي الصفوف العادية في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على نحو يهيئ

التجديد في مناهج التربية الفكرية مجرد حذف أو إضافة!

سعيد محسن الزهراني - الرياض

تعليم المتخلفين عقليًا حق إنساني ومكسب اجتماعي، ذلك ما يؤمن به التربويون العاملون في ميدان التربية الخاصة، وهو ما تقرره سياسة التعليم في بلادنا، يدل على ذلك ما شهده ميدان التربية الخاصة وخصوصًا في عقده الأخير، حيث تبرز بجلاء ضخامة الجهود التي بذلت والتي تقترن فيها إرادة التوسع الكمي في التعليم بالحرص على تجديده في إطار التنمية المجتمعية، التي تعتبر الإنسان غايتها، كما هو صانعها.

ورغم أن نسبة قيد التلاميذ المتخلفين عقليًا الملتحقين بالتعليم الابتدائي قد تضاعفت مرات عدة خلال العقد الأخير (بل تم اعتماد برامج للمرحلتين المتوسطة والثانوية) إلا أن الحاجة تقضي باتخاذ تدابير أكثر فاعلية في اتجاه تعبئة الموارد المتاحة لتحقيق الترابط والتكامل بإجراء تجديد شامل وتطوير كبير لمناهج الأطفال المتخلفين عقليًا، ولست أقصد بالمناهج المقررات الدراسية فقط بل شمول المنهج للأهداف التربوية ومحتوى التعليم وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأسلوب التقويم.

وحيث إنه دائمًا ما يعهد بعملية تطوير مناهج التربية الخاصة إلى الإدارات

الظروف اللازمة (لفئتي المعلمين) للعمل التعاوني المشترك لضمان حصول أعداد متزايدة من هؤلاء الطلبة على تعليم مناسب في المدارس العادية. ومن جهة أخرى، ينبغي تفعيل القوانين والأنظمة التربوية والمدرسية ذات العلاقة بحق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في التعلم، واتخاذ الإجراءات العملية الضرورية، وتحديد المرجعيات الواضحة للتنفيذ والمتابعة والمساءلة. وبخاصة فيما يتعلق بسياسات التعليم الإلزامي والتشريعات الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

إضافة إلى ما سبق، يجب إعادة تنظيم الهيكل الإداري للنظام التربوي وإنشاء شبكات تربوية وطنية ومحلية لتقديم الاستشارات، وتوفير الأدلة والمواد التدريبية العملية، وتمكين المعلمين. ويجب اعتماد نظم مناسبة للتحفيز المادي والمعنوي للمعلمين والإداريين لتحسين ظروف العمل وتفعيل الممارسات الميدانية فيما يتعلق بتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والمبادرة إلى تبني معايير مهنية وآليات فعالة لاعتماد برامج إعداد المعلمين وتنظيم مزاولة مهنة التربية الخاصة.

كذلك ينبغي التوسع في استخدام التكنولوجيا في المدارس لدعم المعلمين في تنفيذ وتوثيق البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وحفظ السجلات، وتعديل المناهج والأساليب التعليمية، والتواصل. وينبغي تطوير العلاقات التعاونية بين برامج إعداد المعلمين والإدارات المدرسية لرفد الميدان بمعلمين مؤهلين للقيام بأدوار متنوعة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ومن الأهمية بمكان أيضًا اتخاذ الإجراءات وتوفير الإمكانات اللازمة لتشجيع المعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على التطور المهني المستمر والممارسة الصفية المستندة إلى البحث العلمي حول التعليم والتعلم والممارسات الأخلاقية.■

التنفيذية داخل «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بالوزارة، وهذه رغم حرصها الشديد على التطوير، إلا أنه لا يعدو غالبًا أن يكون حذفًا أو إضافة أو تبديلاً لبعض النصوص أو الصور. وهي بهذا تعمل بمعزل عن الإدارة العامة للمناهج التي ينبغي أن تشاركها المسؤولية في هذا المجال، مع ضرورة التعاون والتفاعل المستمر مع جميع الجهات المختصة العاملة في الميدان التربوي.

إن وجود رأي عام قوي بين الأهل من جهة والمربين المتخصصين في المجال من جهة أخرى يؤمن بعدم ملاءمة المناهج الحالية التي مضى عليها عشرون عامًا، يستلزم من صانع القرار الإحساس بقصورها عن تقديم تعليم متطور قادر على إشباع حاجات المتعلمين ومراعاة قدراتهم.

إن عملية التجديد المنشودة لا يمكن أن تتم دون إجراء بحوث أصيلة ودراسات مسحية تحليلية لواقع المناهج بهدف التعرف على مستواها، وسلامة أهدافها، ودقة محتواها، ولذلك ينبغي تشجيع مؤسسات البحث والجامعات على أن تخرج من عزلتها لتقدم بحوثًا علمية عملية من شأنها أن تتمخض عن شمولية في التجديد بحيث يسير التطوير على جميع المحاور وفي جميع المجالات دفعة واحدة.

الصعوبات الكبرى التي تواجه عملية التجديد بسبب تعدد الجوانب والمجالات التي ينبغي أن ينصب عليها التطوير، ينبغي أن تواجه منا بوعي والتزام أكبر وإجراء استعدادات واسعة بدءًا من برامج المعلمين وتدريبهم على رأس العمل، ومرورًا بطرق التدريس وانتهاء بالتسهيلات الإدارية والمادية.

ولعل التعاقد مع بيوت خبرة عالمية وتخصيص الميزانيات اللازمة في هذه المرحلة هو مما يعين الوزارة على تحقيق رسالتها.■

التقنيات التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة متوفرة في المعاهد وفي مدارس الدمج .. ولكن

هل يستخدم المعلمون الوسائل التقنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

علي محمد هوساوي* - الرياض

*كلية التربية - جامعة الملك سعود

تشهد البشرية تقدمًا سريعًا متناميًا في جميع المجالات المتعلقة بحياة الإنسان، والجانب التربوي بصفة عامة والتعليمي خاصة واكب هذه التقدمات السريعة في حياة البشر وخاصة في الجانب المتعلق بتقنية المعلومات، وهذا ما دعا التربويين إلى إعادة النظر في طبيعة الوضع التربوي والسياسات التربوية كي تنسجم مع هذه التحولات السريعة وتواكب عصر الانفتاح المعلوماتي والعولمة والثورة التقنية. وحيث إن المهارة في استخدام التقنيات أصبحت من القضايا المهمة في كثير من المجتمعات المعاصر، بدأت العملية التعليمية الحديثة تركز على استخدام التقنيات في التعليم وتوظيفها بشكل يجعلها جزءًا أساسيًا في التعليم، وليست مجرد إضافة. والتلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة هم جزء من هذه المنظومة المستهدفة بتسخير التقنيات التعليمية في تربيتهم، وتحقيق أهداف عملية الدمج و«الخطة التربوية الفردية IEP» التي تتعامل مع التلميذ بشكل فردي بناء على إمكاناته وقدراته. ولن تتحقق هذه الأهداف جميعًا دون توفر عناصر أساسية مهمة كالمعلم الكفؤ وتوفير الوسائل التقنية الهادفة، والدعم المادي والفني.

التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة

إن مصطلح تكنولوجيا Technology يوناني الأصل، وهو مكون من مقطعين صوتيين الأول «تكنو Techno» ويقصد به «المهارة»، والثاني «لوجي Logy» ويقصد به «فن التعليم»، وبالتالي فإن هذا المصطلح يعني «مهارة فن التعليم» والذي يعني التطبيق المنظم للمعارف تحقيقًا لأهداف وأغراض علمية.

تعرف التقنيات «التكنولوجيا» التعليمية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة «Assistive Technology» على حسب «IDEA ١٩٩٧م» بأنها «أي مادة أو قطعة، أو نظام منتج، أو شيء معدل أو مصنوع وفقًا للطلب بهدف زيادة الكفاءة العلمية والوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة». ويكاد يجمع المتخصصون في هذا المجال على هذا التعريف الذي يشير إلى أن مسمى التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة لا يقتصر فقط على التقنية بمفهومها، ولكنه يعني أي مادة تستخدم لتعليم هذه الفئة. ومن هنا يمكن القول إننا عندما نذكر مصطلح التقنيات هنا، فليس المقصود بها فقط الأجهزة والإلكترونيات، وإنما يقصد بها أي وسيلة تعليمية تساعد في تسهيل فهم المادة العلمية، حتى إن كانت السبورة والطباشير والكتاب، تعتبر تقنيات تعليمية مساعدة «AT».

يقسم بعض الباحثين التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة إلى قسمين رئيسين هما:

- التقنيات الإلكترونية «Electronic Tech» ومن أمثلتها الحاسب الآلي وبرامجه المختلفة، والتلفزيون التعليمي، والفيديو، ومسجل الكاسيت، وجهاز عرض البيانات Data Show والآلة الحاسبة وغيرها من الأجهزة الكهربائية والإلكترونية.

- التقنيات غير الإلكترونية «No Electro Tech» ومن أمثلتها السبورة، والكتاب، والصور، والمجسمات، واللوحات، والسبورة الطباشيرية وغيرها من الوسائل غير الكهربائية أو الإلكترونية.

وهناك أيضًا من يقسم التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة إلى معقدة أو شديدة التعقيد، وتقنيات متوسطة، وأخرى بسيطة أو سهلة الاستخدام.

صفات الوسيلة التقنية الناجحة

ذكر الكثير من الصفات الواجب توفرها في الوسيلة التعليمية بصفة عامة لتكون فعالة وناجحة، وبالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فإن التقنيات المستخدمة في تعليمهم لا



بد أن يتوافر لها عدد من الخصائص، حيث إن الصفات الجيدة لهذه التقنيات توفر لها نسبة عالية من النجاح. وسنذكر هنا بعض أهم السمات الجيدة للتقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة:

- أن تكون نابعة من المنهج المدرسي.
- أن تساعد في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للدرس.
- أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تحتوي على عنصر التشويق والجذب وتثير الانتباه والدافعية لدى التلاميذ.
- أن تكون سهلة وبسيطة وواضحة في عرض المعلومة بدون تعقيد.
- أن تتسم بمرونة الاستخدام وقابلية للتعديل والتطوير.
- أن تكون جيدة الصنع غير مكلفة وملائمة للمستوى المعرفي واللغوي والانفعالي والجسمي للتلاميذ.
- أن تكون ملائمة لفئة الإعاقة المراد تعليمها.
- أن تكون في حالة جيدة، فلا يكون الفيلم مقطعًا، والخريطة ممزقة، أو التسجيل الصوتي مشوشًا، أو جهاز الحاسوب بطيئًا جدًا.

صفات المعلمين

يعتبر المعلم العمود الفقري في مسألة استخدام التقنيات لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، فالمعلم الكفؤ القادر على استخدام التقنية بصورة إيجابية هو العامل الرئيسي في إنجاح دور الوسيلة التقنية.

فلذلك التقنية التعليمية تعتمد بشكل مباشر على المعلم في أدائها لأهدافها، وبدونه فإن تلك الوسائل التقنية تظل عديمة الجدوى مهما كانت درجة تطورها أو حداثتها. فمعلم التربية الخاصة الناجح هو الذي يملك الحس المهني والمهارة التربوية التي تمكنه من اختيار الوسيلة التقنية الناجحة والملائمة لاحتياجات تلاميذه الفردية والجمعية بما يخدم العمل التربوي داخل الصف

الدراسي وخارجه. ومعلم التربية الخاصة بصفة عامة له خصوصيته المهنية، حيث إنه يتعامل مع فئة من التلاميذ تختلف في احتياجاتها عن التلاميذ العاديين، ولكنه مع ذلك لا يختلف عن المعلم العادي من حيث أهمية استخدامه للتقنية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة ومن أهمها:

- قدرته على استخدام الوسيلة التقنية بصورة صحيحة، حيث لا يخفى على الجميع ما ينتج عن عدم كفاءة المعلم في هذا الجانب.

- اقتناعه بأهمية التقنية كوسيلة فعالة ومفيدة، فالمعلم الذي يفضل الطريقة التقليدية في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة لا يحالفه النجاح في أغلب الحالات. لذلك فقناعته الذاتية بأهمية تلك الوسائل هي البوابة التي يدخل منها النجاح إلى فصول هؤلاء التلاميذ.

- أن يحمل توجهات إيجابية نحو التقنيات التعليمية، حيث إن اقتناع المعلم بأهمية التقنيات غير كاف لنجاح المعلم في أداء عمله. ولكن يجب أن يحمل أفكارًا إيجابية وتوجهات غير سلبية نحو تلك الأجهزة.

- إلمامه بجوانب عديدة بالتقنيات من حيث مصادرها وتركيباتها والقدرة على التشغيل والصيانة البسيطة.

هناك بعض القواعد العامة التي يجب على معلم التربية الخاصة اتباعها عند استخدامه للتقنيات التعليمية، وهذه القواعد لا تخرج في الواقع عن القواعد العامة لمعلمي التعليم العام عند استخدامهم للوسائل التعليمية، وسنذكر هنا بإيجاز أهم تلك القواعد: فهناك مرحلة الإعداد: وهي تعني إعداد الوسيلة التقنية ورسم خطة الدرس، ثم تهيئة أذهان التلاميذ، وقبل هذا كله إعداد المكان والزمان المناسبين لاستخدام التقنيات.

ثم تأتي مرحلة استخدام التقنية. وفوائد الاستخدام كما أشرنا سابقًا تعتمد بشكل رئيسي على معلم التربية الخاصة وطريقته ومدى كفاءته، فعليه قبل استخدام التقنية أن يتأكد من سلامة الوسيلة، مثلاً وضوح الصوت والصورة عند عرض الأفلام، أو أن أصوات التسجيلات الصوتية سليمة، مما يتيح للجميع الاستفادة القصوى من تلك الوسائل وغيرها. وعلى المعلم أن يقيم وسيلته التقنية ليتعرف على مدى فعاليتها ومدى استفادة التلاميذ منها. فلا ينبغي أن تنتهي علاقة معلم التربية الخاصة بالوسيلة التقنية بمجرد الانتهاء من الدرس، ولكن عليه أن يقوم بعملية تقييم يقيس من خلالها (كما أسلفنا) مدى استفادة التلاميذ، وما هي نسبة تحقيق الأهداف العامة والخاصة.

جدير بالذكر أن هناك استمارات جاهزة لغرض التقييم للتقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة يمكن للمعلم الاستعانة بها، أو يمكنه أن يصمم استمارته الخاصة به والتي يجب أن تحتوي على المحاور الأساسية الخاصة بعملية التقييم.

فوائد استخدام التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة

إن استخدام التقنيات في حياة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لها العديد من الفوائد التي تعود عليهم سواء من الناحية النفسية أو الأكاديمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فمن الناحية النفسية أثبتت دراسات علمية عديدة أن لاستخدام بعض التقنيات كالحاسب الآلي مثلاً دورًا كبيرًا في خفض التوتر والانفعالات لدى التلاميذ، حيث تتوفر برمجيات software فيها الكثير من البرامج المسلية والألعاب الجميلة التي تدخل البهجة والسرور في نفوس هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تخفف كثيرًا من حدة التوتر والقلق النفسي لديهم. ولذلك يستخدم كثير من المعلمين هذه الوسيلة كمعزز إيجابي أو سلبي في تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهناك دراسة علمية أخيرة نوقشت كرسالة ماجستير بجامعة الملك سعود «فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة التخلف

العقلي البسيط»، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الحاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد للأطفال المتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة، كما ظهر أيضًا من نتائج الدراسة تحسن بعض السلوكيات المصاحبة لسلوك النشاط الزائد كتشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة (سفر،١٤٢٦م) كما أظهرت العديدمن الدراسات (ناشر ١٩٩٧، والكاشف ٢٠٠٢، والرصيص ٢٠٠٣) فاعلية البرامج الحاسوبية في خفض التوتر والنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كذلك أشارت دراسة (البغدادي ٢٠٠٣م) إلى فاعلية البرمجيات التعليمية في تعليم القراءة والعصف الذهني للأطفال ذوي الإعاقات السمعية. هذا بالإضافة إلى وجود أعداد كبيرة من الدراسات الأجنبية التي أثبتت فعالية التقنيات التعليمية المختلفة في علاج كثير من المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما من الناحية الأكاديمية فلا يكاد يخفى على الجميع ما تؤديه التقنيات التعليمية من تسهيل توصيل وشرح المعلومة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمساعدة في رفع مستواهم الأكاديمي. ومن الدراسات العربية في هذا الجانب دراسة (الدخيل ١٤٢١هـ) التي أثبتت وأكدت الدور الإيجابي للوسائط المتعددة كتقنية تعليمية في تحسين النطق والكلام للأطفال المتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة، كما أثبتت دراسة (الرصيص ١٤٢٤هـ) فاعلية البرامج التفاعلية كتقنية تعليمية باستخدام الحاسوب لتيسير تعليم مادة الرياضيات ونقل أثر التعليم إلى مواقف جديدة للتلاميذ المتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة. وهذه الدراسات العربية ما هي إلا غيض من فيض هائل من الدراسات الأجنبية التي تعمقت في هذا الجانب وبحثت فيه كثيرًا. ولعل القارئ الكريم المهتم بهذه الدراسات يستطيع الدخول إلى أحد المواقع المتخصصة على الإنترنت مثل //http jset.uvlv.edu وهو الموقع الخاص بـ«Journal of Special Education Technology» أو موقع «AAMR.ORG» ومن ثم اختيار «Technology» فهذه المواقع المتخصصة تحمل الكثير من المعلومات التقنية، ومن نتائج الدراسات البحثية الأجنبية، ومن خلالها يستطيع المتصفح الدخول إلى مواقع عديدة ذات علاقة بالتقنيات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

أما من الناحية الاجتماعية فهناك نقطة مهمة جدًا أشارت إليها كثير من الدرسات العلمية، وهي أن استخدام بعض التقنيات كالحاسوب (مثلاً) ساعد كثيرًا في تكوين صداقات عديدة بين التلاميذ عندما يعملون كمجموعات أو يتبادلون الخبرات والمعلومات بينهم، أي أن التقنيات ساهمت في خروجهم من العزلة والانطوائية، ونمت فيهم روح العمل الجماعي وحب المشاركة وعلمتهم كثيرًا من القيم الاجتماعية من خلال احتكاكهم وتفاعلهم مع غيرهم من الأطفال.

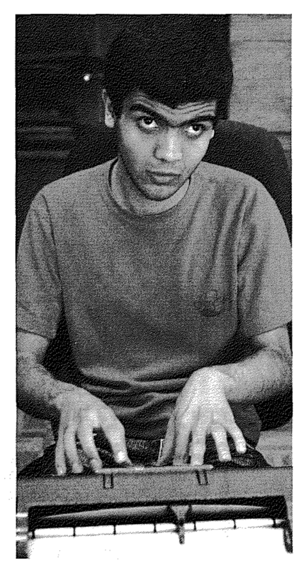
أهم المعوقات في استخدام التقنيات

يواجه التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة مجموعة من المعوقات والعراقيل التي تحد (أحيانًا) من قدرتهم على استخدام تقنيات التعليم، وبالتالي عدم الاستفادة القصوى منها، ولعلي أشير هنا إلى بعض أهم تلك العوائق ومنها:

- عدم إلمام معلم التربية الخاصة باستخدام بعض الوسائل.
- صعوبة الوسيلة التقنية أو تعقيدها واحتواؤها على عناصر كثيرة ومتشابهة بحيث تسبب الخلط للتلميذ.
- عدم جودة الوسيلة أو تعرضها المستمر للأعطال، وعدم إصلاحها أو صيانتها بصورة سريعة ومستمرة.
- بعد الوسيلة التقنية عن أهداف الدرس أو أهداف الخطة التربوية الفردية.
- وجود مشكلات أو إعاقات بدنية أو حسية أو ذهنية لدى التلاميذ.

التقنيات التعليمية في المملكة بين الواقع والمأمول

يحظى التعليم المدرسي في المملكة بدعم كبير من الدولة -رعاها الله- ممثلة في وزارة التربية والتعليم التي وفرت وما زالت توفر الكثير من الوسائل التقنية للمعلمين والتلاميذ كي تساعدهم في أداء رسالتهم التعليمية على أفضل وجه، ولعل مشروع «مراكز مصادر التعلم» في المدارس هو من أهم الدلائل على هذا الاهتمام بتوفير التقنية التعليمية للتلاميذ، حيث إن التعلم لم يعد يقتصر على وسيلة واحدة كالكتاب مثلاً، وإنما أصبح يعتمد على شبكة واسعة من مصادر المعلومات، ومركز مصادر التعلم يمثل قاعدة لهذه الشبكة من أجل



تحسين البرامج التعليمية بهدف الارتقاء بالأداء الدراسي. وسيتمكن التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة الاستفادة من مراكز مصادر التعلم وذلك في المدارس التي يوجد بها فصول الدمج. (البرامج الملحقة بالمدارس العادية التي أصبحت ولله الحمد منتشرة في جميع أنحاء المملكة). وقد حرصت الوزارة ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة على أن يستفيد التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة من هذه المراكز مثلهم مثل أقرانهم من الطلاب العاديين، حيث استعانت الأمانة «بالمجموعة الاستشارية التخصصية لتقنيات التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة» بعمل دراسة حصرية ووضع التصور المقترح الملائم لتكييف مراكز مصادر التعلم بما يخدم احتياجات طلاب التربية الخاصة المدموجين في مدارس التعلم العام. وقد قامت المجموعة الاستشارية بعمل الدراسة ووضعت تصوراتها ومقترحاتها حول التقنيات والأجهزة والوسائل المفترض وجودها. وتم الرفع بذلك لسعادة المشرف العام على التربية الخاصة، وبدوره قام برفعها إلى الجهات المختصة بالوزارة لتأمين تلك المستلزمات كي يستفيد منها هؤلاء التلاميذ. وهذا دليل كبير على حرص المسؤولين بالوزارة أو الأمانة واهتمامهم بفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتوفر التقنيات التعليمية في معاهد التربية الخاصة والبرامج الملحقة بالتعليم، ولكن السؤال الهام الذي ليس له إجابة شافية (على حد علم الكاتب) هل هذه الوسائل التقنية مستخدمة بشكل فعال ومثمر من قبل المعلمين؟ وهل يجيد جميع معلمي التربية الخاصة استعمال تلك التقنيات؟ وهل يحتاج المعلمون إلى دراسة أو ورش عمل تحقق الاستخدام الأمثل لتلك التقنيات بما يعود بالنفع على التلاميذ؟ كل هذه الأسئلة تحتاج إلى دراسات مستقبلية لتلقي الضوء على هذا الواقع، ولعل بعضها سيرى النور قريبًا، ولكن بصفة عامة فإن الواقع الميداني يحمل دلالات إيجابية وإن كان يحتاج إلى بعض التحسينات حتى تظهر الصورة في أبهى حلتها.■

ما ذا نعمل لمساعدة أولياء الأمور على الخروج منها

صدمة الإعاقة

فهد حمد المغلوث*- الرياض



* خبير تدريب المهارات السلوكية والقيادية .

كل منا يحلم بأن يكون له شريك حياة يرتبط به ويؤسسان معًا بيت الزوجية والمستقبل، ويهنآن بحياة سعيدة ملؤها المحبة والحنان. وتكتمل تلك السعادة بمجيء طفل جديد للأسرة يملأ عليهما حياتهما سعادة ويجعل لها طعمًا، فالأطفال أحباب الله وبهما تكتمل سعادة الدنيا.

ولك أن تتخيل هذه الأسرة الصغيرة أو الجديدة تحلم بهذا الطفل وتستعد له، وتضحي بكل شيء من أجل وصوله، وتنتظر تلك اللحظة الجميلة لحظة إهداء الأم للأب هذا الطفل الجميل لتفاجأ الأسرة بما هو ليس في الحسبان، وتكتشف أن هذا الطفل الذي طالما انتظره والداه وعدّا الأيام لمجيئه، إنما هو طفل معوق عاجز! هنا تتحطم الأحلام الجميلة على أرض الواقع المرير وتختلط المشاعر وتتضارب! هنا يبدأ فصل جديد من المعاناة ورحلة قاسية من الألم لا يعلم حجمها ومداها سوى الله سبحانه وتعالى الذي له حكمة في كل شيء. لعله اختبار الدنيا ومن يدري؟!

وأيا كان الواقع لحظتها، فإن ما يهمنا هنا هو مشاعر أولياء الأمور، ردود فعلهم، أسبابها.. والأهم من ذلك كيف نتعامل معها ونحولها من جانب سلبي مظلم إلى جانب إيجابي مشرق يخدم الأسرة والطفل في نهاية الأمر؟

في لحظات كهذه تختلف المشاعر وتتناقض كما ذكرنا، ولكنها لا تخرج بأي حال من الأحوال عن تلك المشاعر التي سنتطرق إليها، ونتبين أسبابها، وكيف بمقدورنا أن نعاون أولياء الأمور من خلالها. وتلك المشاعر هي:

شعور الإنكار

معظم الآباء والأمهات لا يصدقون ما حدث لهم في بداية الأمر. قد يستمر هذا الإنكار طويلاً على الرغم من احتمال وجود مثل هذا الشك قائم لديهم مسبقًا، بحكم الكشف المبكر أثناء الحمل (مثلاً).

وفي هذه الحالة، فماذا نعمل مع أولياء الأمور؟

- علينا في البداية أن نصغي لهم بعناية شديدة فلربما يكون معهم حق وراء إنكارهم.
- علينا أن نخبرهم بدقة عما يشغلنا نحو ما يفعله الطفل مع عرض الحقائق وليس الآراء. (وهذا ما يهم هنا وفي هذا الوقت بالذات).
- دعوتهم لرؤية طفلهم على الواقع لشرح ما لديهم ومناقشتهم حوله.

الشعور بالغضب

أمر طبيعي أن يغضب أولياء الأمور من موضوع كهذا، فهو ليس أمرًا سهلاً! وقد تلاحظ أن الشخص منهم قد يصب عليك جام غضبه، ويقول لك متسائلاً وبغضب: «لم طفلي أنا بالذات يحدث له كل ذلك؟!» إلى آخر ذلك من التصرفات المتوقعة التي تعكس شعورًا عارمًا من الغضب.

فماذا نعمل معهم في حالة الشعور بالغضب؟

- لابد أن نتعاطف معهم في البداية وأن نشعرهم بتفهمنا لغضبهم، وأنه دليل محبتهم للطفل واهتمامهم به، وأننا سنكون معهم للمساعدة في تقديم ما يمكن عمله.
- كما علينا هنا الالتزام بالهدوء، وألا نسمح لمشاعرنا أن تتأثر طويلاً لأن الآباء الغاضبين الذين يحاولون تقديم كل ما يستطيعون لمساعدة طفلهم قد لا يعيرون أي اهتمام أو احترام للمشاعر.
- علينا طمأنتهم بأننا نعمل لمحاولة إيجاد السبل الملائمة لتقديم العون للطفل.
- كما علينا الترحيب بأي اقتراحات تطرح من جانبهم.
- الطلب منهم زيارة طفلهم داخل الصف لمشاهدته وهو يلعب مع الآخرين، ومطالبتهم بأي شيء يمكن أن يساعد في عملنا مع الطفل.

الشعور بالذنب

قد يشعر بعض أولياء الأمور بالذنب ويعتبرون أنفسهم الأشخاص المسؤولين عن إعاقة الطفل، إما لذنب ارتكبوه أو بسبب ناحية وراثية كان بإمكانهم تلافيها مسبقًا حتى لو كان سبب الإعاقة غير معروف أو ليس ليهم ذنب فيه! ولكنها مشاعر نتفهمها ونقدرها جيدًا.

فماذا نعمل مع أولياء الأمور الذين يشعرون بالذنب؟

- قد يأخذ الموضوع وقتًا أطول بالنسبة لبعض الأفراد لكي يتعلموا أسلوب التعامل مع المواقف الصعبة، ولكن يتوجب علينا أن نكون أكثر صبرًا وتحملاً وألا نتجادل معهم، بل نؤكد لهم أننا نعلم بما سوف يقومون به من جهد كبير لمساعدة طفلهم ومتأكدون من تجاوزهم المحنة (بإذن الله).

- نؤكد لهم أن هناك العديد من حالات العيوب الولادية التي لا يعرف أحد بكل تأكيد الأسباب الحقيقية وراءها (إن كانت هي السبب) وبالتالي نقلل من مشاعر الذنب لديهم.

- الإصغاء إليهم بشكل جيد، وأن تكون نبرات صوتنا لا توحي كما لو أننا نلقي باللوم عليهم.

- التأكيد لهم أن دورنا ليس معرفة سبب حدوث المشكلة (فما حدث حدث)، بقدر ما هو محاولة إيجاد السبل المناسبة لمساعدة الطفل.

شعور الرغبة في لوم الآخرين

أحيانًا يحاول أولياء الأمور (بسبب ما هم فيه) البحث عن شيء ما أو شخص لإلقاء اللوم عليه. ورغم معرفتنا بأن تلك الأمور ليست السبب الحقيقي وراء المشكلة، إلا أنها تعطينا فرصة للبداية معهم بشكل جيد.

ماذا نعمل مع الشعور في لوم الآخرين؟

- عدم الدخول في جدل مع أولياء الأمور حول التفسيرات المطروحة، ولكن هذا لا يعني طبعًا عدم الإصغاء إليهم.



- إفهامهم أن اهتمامنا ليس منصبًا على معرفة السبب، بقدر ما هو مرتكز على معرفة الكيفية التي يمكن من خلالها مساعدة الطفل على مواجهة معاناته (وهذه النقطة يتفق عليها الكثيرون منهم رغم ما هم فيه).

- طلب بعض مقترحاتهم لمساعدة الطفل، وتشجيعهم على ذلك كنوع من المشاركة والتقدير.

القلق من المستقبل

كل منا يحلم بآمال وغايات لأطفاله، إلا أننا حينما نفاجأ بأن طفلنا مصاب بعجز يؤثر على تعلمه، تبدو علينا مشاعر القلق عليهم. وهذا ما يحدث مع أولياء الأمور ممن لديهم أطفال عاجزون لا حول لهم ولا قوة.

فماذا نفعل مع أولياء الأمور القلقين؟

لا بد أن ندرك أولاً أن المخاوف أساسها مفاجآت المستقبل، وما يمكن أن يحمله في طياته من أمور مخيفة أو مؤلمة. وهنا ينبغي علينا الآتي:

- تبصيرهم بقدرات الطفل الحقيقية وفرصه المستقبلية إن كنا نعرف قدرات الطفل ومدى تحملها فيما بعد.

- الإجابة على تساؤلاتهم غير المعلنة أو المخيفة التي لا يستطيعون طرحها علينا، والتشديد على الأمور التي يقوم بها الطفل لتقويمها وتنميتها لديه.

- عدم تقديم وعود لا نقدر على الوفاء بها، لأن مثل هذه الوعود في حالة عدم تحقيقها تسبب خيبة أمل كبيرة في المستقبل لأولياء الأمور. ولربما زادتهم إحباطًا واكتئابًا!

البحث عن العلاج في كل مكان

ليس هناك من هو أغلى من الطفل بالنسبة لوالديه، ولذلك نجدهما منذ لحظة معرفتهما بعجزه يذهبان هنا وهنا، وربما خارج الوطن للبحث عن علاج له. وهذا ما يسمى بـ«السلوك الشرائي» الذي يبحث فيه الوالدان عن علاج مع كل طبيب، فينقلان طفلهما من مركز لآخر ومن مدرسة لأخرى، مع علمهما أنه ليس بالإمكان عمل أكثر مما كان! ولكن إحساسهما أن تخليهما عن المتابعة هو استسلام منهما وتخل عن طفلهما وهو شعور مقدر.

فماذا نعمل مع من يبحثون عن كل شيء؟

- يستحسن ألا نضع الصعاب أمامهم، فلو أخبرناهم أنه لا توجد طريقة لعلاج طفلهم، فلن يصغوا إلينا (على الأرجح)، إلا أننا لو قلنا لهم: «إلى أن يتم اكتشاف حل للمشكلة، فإنه يتعين علينا إيجاد أفضل وسيلة لمعاونة الطفل» لتغيير سلوكهم.

- لا بد من إعطائهم أشياء للعمل مع الطفل بالمنزل، مما

يمكنهم من تقديم المساعدة وإحساسهم أن لهم دورًا كبيرًا يمكن أن يقوموا به لخدمة الطفل.

هذه من وجهة نظري أهم المشاعر التي يقدمها أولياء الأمور في بداية الصدمة. وقد لا تكون متواجدة كلها دفعة واحدة أو بالترتيب، إلا أن أغلبها يكون واضحًا بصورة أو بأخرى.

متى تحتاج لطلب المساعدة؟

كثير من الذين أنعم الله عليهم بطفل معوق واكتشفوا هذا الخبر فور ولادة الطفل أصيبوا (ولا شك) بصدمة نفسية كبيرة، وإن كانت تتفاوت في حجم تأثيراتها من أسرة لأخرى. ولكن الشيء المؤكد أن الكثير من هؤلاء الذين فوجئوا بولادة طفل معوق بحاجة للمساعدة، ولكنهم يتهاونون في طلب تلك المساعدة والاستفادة منها، إما لأنهم لا يعرفون آثارها عليهم، أو لأنهم لا يريدون لأحد أن يعلم عن حقيقة هذا الطفل المعوق. (وكأنهم يستطيعون أن يداروا هذا الأمر للأبد)، أو لأن البعض منهم يكابر ويعتبر نفسه أنه أقوى من الصدمة نفسها، بينما هو في حقيقة الأمر أشد الناس حاجة لتلك المساعدة!

والحقيقة التي لا غبار عليها، أنه وبغض النظر عن كل تلك الأسباب فإن ولي الأمر لا يُلام على تصرفه وردود فعله. كما لا ننسى أيضًا أن قلة الخدمات المساعدة التي تقدم لأولياء أمور الأطفال المعوقين تكاد تكون نادرة في حينها إذ لا يجد هذا الأب أو تلك الأم من يطبطب عليه ويخفف عنه مصابه. والأهم من ذلك لا يجد من يدّله على ما ينبغي فعله سواء بتوجيه إلى المراكز المتخصصة أو إرشاده إلى كيفية التصرف في مثل هذه الحالات ومع تلك الفئة.

وأتذكر جيدًا حتى هذه اللحظة (بحكم تخصصي في هذا المجال وتعاملي مع تلك الفئات) مشاعر أولياء الأمور المحبطة، والكيفية التي يشعرون بها، ونظرات الامتنان لكل من يمد لهم يد المساعدة والعون.

وما يهمنا هنا هو: متى تشعر أنت كولي أمر لطفل معوق بحاجتك للمساعدة؟

إليك بعض المؤشرات التي تستدعي طلبك للمساعدة:

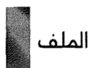
- إذا بدأت تلاحظ تغير سلوك مع أسرتك وأصدقائك كأن تصبح منطويًا على نفسك أو عدوانيًا في تصرفاتك وردود فعلك ولم تكن كذلك من قبل.
- إذا بدأت تشعر بتدهور أدائك الوظيفي.
- إذا استمرت معك الكوابيس والأرق.
- إذا استمر شعورك باللامبالاة بعد مضي شهرين وأكثر.
- إذا شعرت بعدم قدرتك على السيطرة على المشاعر الحادة و«النرفزة».
- إذا بدأت تشعر بتدهور علاقتك بمن حولك وبصعوبات جنسية أكثر.
- إذا بدأت تشعر بأنك أكثر عرضة للحوادث والتقلبات.
- إذا وجدت نفسك مفرطًا في التدخين مثلاً، أو تعاطي المخدرات والمسكرات (والعياذ بالله).
- إذا بدأت تشعر بالتعب.
- إذا أحسست بأنه لا معنى للحياة بالنسبة لك.
- والأهم من ذلك إذا بدأت تشعر أنه لا أحد يشاركك أحاسيسك وهمومك، وبالذات الطرف الثاني أو أقرب الناس إليك.

طبعًا ليس بالضرورة أن تحدث لك كل تلك الأشياء، ولكن الكثير منها لديك يستدعي طلب المساعدة من المتخصصين أو الأقارب أو من تثق بهم.

ماذا نفعل لو حصل لنا هذا الأمر؟

رغم صعوبة الأمر، إلا أن لدينا الكثير الذي يمكن أن نعمله تجاه أنفسنا وتجاه صدمة طفلنا من ذلك:

- نتقبل الأمر ونرضى بالواقع ونحمد الله عز وجل.
- نمارس حياتنا العادية.
- نهتم بأنفسنا ولا نهملها لأن الإهمال لها سوف يؤثر على عطاءاتنا لطفلنا و«فاقد الشيء لا يعطيه».
- البحث عن الأماكن التي تقدم خدمات لطفلنا والاستفادة منها.
- مداومة الاطلاع على كل جديد وحضور المحاضرات والدورات.
- نكون أكثر قربًا من الطرف الآخر، ولا نشعره ببعدنا عنه وإهمالنا له.
- ننفتح على من حولنا أكثر، ونقدم خبرتنا لمن يحتاجها ممن هم في مثل ظروفنا.
- نتذكر أننا لسنا وحدنا فهناك من يمد لنا يده، وينتظر أن يقدم لنا كل العون.
- على كل ولي أمر رزقه الله بطفل معاق، أو أعيق طفله في حادث ما، ألا ينسى أن هذا الطفل أمانة في عنقه استودعه الله إياه، فعليه أن يقدم له كل المساعدة ويبحث له عنها في كل مكان، وهذا لن يتأتى كما يجب وولي أمر الطفل المعاق متعب ومحبط. فكلما كان مرتاحًا نفسيًا وجسديًا، كلما استطاع خدمته أكثر. ■



إنها (فقط) فروق فردية

لست مختلفاً

فردوس جبريل أبو القاسم- الرياض

* مشرفة تربوية

منذ أن كنت صغيرًا.. لاحظت اختلافي عن أقراني!

يومًا ما قالت أمي: كان حملك من أصعب المراحل التي قاسيت فيها المرض والتعب، وعملية ولادتك مرحلة أشد قسوة ومتاعب لي وللأطباء.. كنت «همًا محمولاً».. أوقعتني أمي فجأة على أرض أكثر صلابة للانطلاق في ميادينها.

«أبله (منى) أحمد يخرج عن حدود شكل السمكة التي طلبت منا تحديدها!»

شكوى بسيطة ومتكررة من أقراني في رياض الأطفال..

معلمتي تغاضت عن مزجي للألوان بصورة غير مدركة، كما تغاضت عن متابعتي التعليمية كوني الطفل الأكثر إزعاجًا في الوحدة وتميزي بسيط لبعض المهارات. عندما تطلب المعلمة جمع مكعبات الألوان المتشابهة كنت أخلط الألوان ظنًا مني أنها الأكثر تقاربًا. وعندما طلبت البحث عن الأحرف المتشابهة جمعت أحرفًا لا أعرف مدى علاقتها ببعضها سوى جمعها في مكان واحد.. ربما غدًا سأتعلم الفرق.

كراسي قلّما يستضيف نجمات تعزيز من معلمتي.. لقد قررت أن تحرمني الكثير منها لنشاطي الزائد في إيذائي لزملائي، بل اكتفت بقطرات منها.. رغم أن السماء تمتلئ بالنجوم!

والداي اللذان لاحظا أن نموي المعرفي أقل بكثير من نمو إخوتي عندما كانوا في عمري، فقد بدأت أنطق بكلمات بسيطة وأنا في الثالثة.

الصف الأول ابتدائي جمعني وابن عمي «خالد» لتكون المقارنة أكثر شيوعًا بين سلوكي وسلوكه... في الملعب المدرسي كنت أقل اللاعبين ركضًا خلف الكرة. فريقي الذي انتمي إليه يشعر بالضيق لأني لا أجيد توجيه الركلات.. «حسنًا اجعلوه حارسًا لايبذل مجهودًا كبيرًا». أيضًا لم أجد التقاط الكرة..خمسة أهداف سجلت في فريقي، كنت السبب في خسارتهم فقرروا استبعادي لأني لا أجيد دور اللاعب ولا الحارس.. الدور الجيد الذي أتقنه دور المتفرج فقط.

أمي التي أعطتني حريتي في سكب عصير البرتقال داخل الكأس لتناوله فشلت في منحي إياها طويلاً، فقد سكبت العصير خارج الكأس، ولم أدرك إلا وأنا ارتشف الهواء من كأس فارغة ظنًا مني أني سكبت العصير فيها.

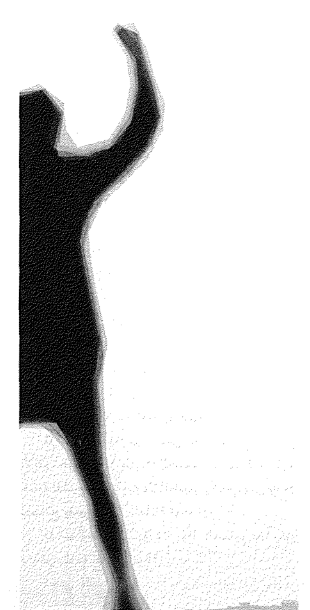
تراكمت العوارض حولي بعد وصفي بالطفل الأكثر حركة ونشاطًا في الصف. «بسم الله عليه. خذوه للشيخ يقرأ عليه ولّا للطبيب يكشف وش بلاه!» نصائح بعض أفراد العائلة لوالداي.

بدأت أشعر بالضيق والسؤال الصغير بدأ يكبر داخلي. لماذا أنا اختلف؟!

أختي الكبرى أحبت إشباع فضولها عن سلوكي

فتأملني لتلاحظ أنني لا أسير في خطوط مستقيمة، فأنا أتعثر أحيانا في خطواتي، فترسل سؤالها لوالدتي «لماذا أحمد يتعثر كثيرًا في خطواته.. ولماذا تسقط الأشياء من يديه بسهولة؟ ولماذا لايسمعني عندما أناديه؟ ولماذا لا يلمح أبي وهو يقف أمام بوابة المدرسة للعودة به؟».

لم أكن أعي أن السقوط هو حال سترافقني في مسيري الدراسي التعليمي.. تفاءلت خيرًا عندما كان معلمي في المدرسة يربت على كتفي ويقول: «يا بني هذا حرف الحاء وليس الخاء». بعد ثلاثة أشهر، تربيتاته الحانية أصبحت طرقًا يؤذيني بعد أن ارتفع صوته وتغيرت نبراته وهو يقول على مسمع من زملائي: «يابني فرّق بين الأحرف.. فرّق!».



- أفرق ماذا طالما أن ما أقوله صحيح.. لا أعرف؟!

بعد طول سجال بين أرتقي للصف التالي أو لا أرتقي وبين مد وجزر عملية التقييم.. قرروا التخلص من غبائي (كما وصفني معلم الرياضيات)، ودفعوا بي للصف الثاني.

الصف الثاني والثالث لم يكونا أحسن حالاً من الصف الأول، فنظرات زملائي بأني «قليل الفهم» ما زالت مستمرة.

حصة التربية الفنية التي أحب أن أمارس فيها شيئًا مختلفًا.. وجدت أن معلمي لا يعيرني فيها اهتمامًا. وفي حصة القراءة والرياضيات أصبحت أكثر ضيقًا لشعوري بأن شيئًا ما يشد الأرقام والأحرف مني حتى لا تتشكل الكلمات! أبحث عنها فلا أجدها، وأين أجد أحرفًا عديدة لتشكل كلمات غير مناسبة أو جملاً متراصة أقل انضباطًا؟!

كيف أعبر عن ذلك لمعلمي ولوالدتي التي حرمتني من اللعب مع أبناء الجيران لأن اللعب يشغلني عن الدراسة والتعليم؟ عبثًا تحاول أن تجعلني أعرف تلك الأحرف!

الاستعانة بمعلم خصوصي كان اقتراحًا من قريب. المعلم الخصوصي حاول أن يقنعني بأمر لا أعرفه، وأن يعلمني بعض المهارات للجمع والقسمة وكيف أجمع الأحرف لتشكل كلمة، وكيف أفرق بين اللام الشمسية والقمرية....

بعد محاولات شبه مثمرة قبل فترة التقييم.. ورحمة بي.. دفعوا بي مرة أخرى للصف الرابع علّ الصفوف الأولية تتخلص من... وما زالت بطاقتي التعريفية في المدرسة أنني الطالب الأقل ذكاء في الفصل والأكثر نشاطًا حينًا..والأكثر انطواء أحيانًا!

تعددت الصفات في شخصي الضعيف فحاولت أن أثبت أني طالب مجد في طلبي للعلم، فلي أحلامي المستقبلية كأقراني، أريد أن أكون طبيب جراحة أو طبيب أسنان أو مهندسًا.. بعض المعلمين أشادوا بشهامتي وخدماتي في مساندتهم في الصف بجمع الدفاتر وتذكير مراقب الدور بالفوضى التي عمت الفصل لعدم حضور المعلم. «النشمي» اللقب الذي أطلقه عليّ بعض المعلمين. كنت سعيدًا بذلك

علني أغير من صورتهم السلبية عني. وأمر التعليم والتعلم لا يهم طالما أبذل جهودي ولكني لا أتقدم دراسيًا.

تعثرت كثيرًا في محصلة امتحاناتي الشهرية. فكنت مثار النقاش وعلامات الاستفهام من قبل معلمي ووالداي. لماذا أنا أختلف عن زملائي في تحصيلي الدراسي رغم دافعيتي القوية للتعلم؟!

أسئلة عديدة تؤرقني خلف قناع «النشمي» بعد أن قرروا أن يتوقفوا عن مجاملتي وترفيعي للصفوف التالية. قرروا البحث عن السبب بعد أن صفقتني كلمة «راسب في القراءة - الرياضيات» وبدرجة فاشل.

العطلة الصيفية كانت مكثفة بالتعلم والتعليم علني أستطيع جمع ما أريق من جهد طوال عام دراسي وتحصيل لقب ناجح وبدرجة «مدفوع». للأسف فقدت العطلة كما فقدت التمتع بإجازتي.. والداي استعادا نصيحة قريبنا «علّ لديه مشكلة لانعرفها».. توجهوا لطبيب مختص ليجد العلة. صحيًا سليم.. النظر سليم والسمع كذلك.. قدراتي العقلية عادية ٩٠ فما فوق.

لا مفر من إعادة الصف الرابع وسط دهشة بعض زملائي الذين انتقلوا للصف الخامس. أصبحت أقل تفاعلاً مع زملائي. شعرت أنني محبط جدًا وأنا أشاهدهم يترددون على فصولهم في الصف الخامس بينما أنا في الصف نفسه «ومحلك سر»!

تقلصت علاقاتي مع الزملاء، وأصبحت شبه منسي في الصف. طلبت الانتقال من المدرسة لأخرى رغم استحالة ذلك لقرب مدرستي من منزلي. والدي أصر على بقائي في المدرسة مع إخوتي وأقربائي.

يومًا ما لم أتمالك غضبي عندما وصفني زميل جديد بلقب «أنت البليد اللي يقولون»، صفعته وأنهلت عليه ضربًا وكأنه سبب فشلي ورسوبي.. أحسست أنه رمز لكآبتي، تم تحويلي للمرشد الطلابي الذي بحث الكثير معي. كانت كلماته وحواره معي دافئ. شعرت بأنه قد يفهمني، وينقل إحساسي للآخرين. بعد أسبوع من استدعائه لوالدي استمعت لوالدي ينقل ما دار بينهما لأمي.

كراسي قلّما يستضيف نجمات تعزيز من معلمتي.. لقد قررت أن تحرمني الكثير منها لنشاطي الزائد في إيذائي لزملائي، بل اكتفت بقطرات منها.. رغم أن السماء تمتلئ بالنجوم!

- ربما ابنك يعاني من صعوبات التعلم، وهي حالة ينتج عنها تدن مستمر في التحصيل الدراسي للتلميذ عن أقرانه بالصف الدراسي. ولا يكون السبب في ذلك عائدًا إلى وجود تخلف عقلي أو إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب نفسي أو ظروف أسرية واجتماعية.. ويكون الذكاء في نطاق العادي، وتتدرج في الشدة من البسيطة إلى الشديدة، وهي ليست مقصورة على الطفولة. وقد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيًا واقتصاديًا واجتماعيًا، كما أنها تؤثر على نواحي حياة الفرد «الاجتماعية، المهنية، الأنشطة اليومية، النفسية..» تظهر في سبعة مجالات أساسية في التعلم: الاستدلال الرياضي، الرياضيات، فهم المقروء المهارات الأساسية «للقراءة»، فهم المسموع، الكتابة، التعبير، الإملاء، الخط التعبير، التفكير، الإدراك».

في دائرة البحث عن تحديد أسباب مشكلتي بدت على والداي علامات القلق واسترجاع مسيرتي السلوكية منذ أن كنت جنينًا ثم رضيعًا.. وخاصة بعد أن ذكر لهما الطبيب المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم منها:

- في السنوات الأولى يعاني من عدم الشعور بالأمن وغير قادر على التواصل الفعال مع البيئة المحيطة به لذا تتأخر عملية انفصاله عن والديه.
- لا يعتمد على نفسه في كثير من الأعمال نتيجة للإحباطات المتعددة
- يكون إما أكثر أو أقل حركة من زملائه.

- يجد صعوبة في قذف الكرة أو إي جسم كما يجد صعوبة في ربط الحذاء أو استخدام المقص أو القلم.

- لا يميز بين الشيء المطلوب منه من بين عدة أشياء.

- لا يركز على مصدر الصوت إذا كان هناك أكثر من صوت يعمل. مثلاً لايركز على ما تقوله والدته عندما يكون التلفاز أو الراديو يعمل في الوقت نفسه.

- لا يستطيع سرد الأحداث بتسلسلها الصحيح، ولا يتذكر الموضوع الذي يتحدث فيه إذا قاطعه أحد.

- يعجز الطفل في العمليات الفكرية كالتذكر ومعالجة المعلومات: الفهم، التمييز، الإدراك، الانتباه.. وكل ذلك يؤثر على التحصيل الأكاديمي فيضيف أو يحذف بعض الأحرف في الكلمات ويقلب الأحرف أو الكلمات عند القراءة أو الكتابة.

- يكون خطه سيئًا وغير منتظم، ويعمل على تحريك جسمه ويديه أثناء أداء مهمة معينة كالرسم. ويجد صعوبة في الكتابة. كما يصعب عليه تحديد الاتجاهات.

- لديه عكس في نطق الكلمات مثلاً «أحمد» يقولها «أمحد» أو «أمدح».

- يصعب عليه حفظ الألوان وتمييزها وكذلك أيام الأسبوع.

في دائرة البحث عن تحديد أسباب مشكلتي بدت على والداي علامات القلق واسترجاع مسيرتي السلوكية منذ أن كنت جنينًا ثم رضيعًا.. وخاصة بعد أن ذكر لهما الطبيب المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم

- لا ينجح كثيرًا في سكب الماء داخل الكأس.. أو لايدرك تناسب الأشياء وتضادها.

الطبيب منحهما الكثير من المعلومات عن مؤشرات الحالة التي مررت بها وكأنه يصفني ويرصد سلوكياتي. وأكد لهما أن الوالدين أكثر الأشخاص الذين يمكن أن يسهموا في اكتشاف أي مشكلات صحية أو تعليمية لدى أطفالهم مثل صعوبات التعلم أو أي مشكلة أخرى. الأمر لم يكن صعب علي تفهمه فلطالما أحسست بأن هناك أمرًا لا أقوى على الإفصاح به.الآن بدأت مشاعر الارتياح تنتابني فهناك من سيساعدني في معرفة مشكلتي.

في المدرسة كان المرشد الطلابي أكثر تفهمًا لحالتي فقد أخبرني بعد حوار حان معه بأن برنامجًا يقدم في التعليم العام قد تم إقراره من وزارة التربية والتعليم.. ويطبق في مدارس التعليم العام بمعلمين مختصين لهم خبراتهم العلمية في تدريس مثل حالتي.. وذكر أن هناك مدرسة قريبة جدًا من مدرستنا ويمكنك الاستفادة من خدماتها. الأمل أصبح مساحة أكبر في قلبي الذي بدأت تتسرب إليه مشاعر القلق والوهن من عملية التعليم والتعلم.. في عملية إنقاذ ما يمكن إنقاذه، وبتعاون مديري ومرشدي الطلابي تغلبت مصلحتي التعليمية على الظروف العائلية، فكل منا له ظروف تعلم تناسبه. وهذه هي القناعة التي توصل لها والدي العزيز. ونقلني إلى حيث يمكنني أن أتعلم بطريقة مناسبة. بين يدي والدي كتيب تعريفي يحوي معلومات عن البرنامج سلمه لوالدتي التي بدأت تقرأ «يهدف برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى زيادة فاعلية التعليم، وذلك بتقديم أفضل الخدمات إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق:

- تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم بعد اكتشافهم وتشخيص حالاتهم.

- توعية وإرشاد مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ وكذلك التلاميذ أنفسهم بأهمية برنامج صعوبات التعلم وإبراز مزاياه وجوانبه الإيجابية.

- تقديم الاستشارة التربوية لمعلمي المدرسة

التي تساعدهم في تدريس بعض التلاميذ الذين يتلقون التعليم داخل الفصل العادي.

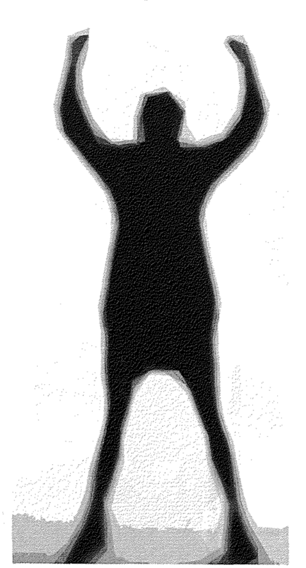
- تقديم إرشادات لأولياء أمور التلاميذ الذين يتلقون خدمات البرنامج لمساعدتهم في التعامل مع حالة التلميذ في المنزل».

وعن أنواعها قرأت أنها نوعان:

«١- صعوبات التعلم النمائية: ترتبط بالعمليات النفسية الأساسية للتعلم، كالتميز الفهم، الذاكرة، الإدراك والتكامل الحسي وتشكيل المفاهيم، وتظهر في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي التي تظهر في مرحلة المدرسة في المهارات للمواد الدراسية المتعلقة بالقراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الرياضيات، رغم الأداء الجيد في بقية المواد..».

وقبل أن تسأل والدتي عن شيوع هذه الحالة



قرأت في الكتيب «إن صعوبة التعلم مشكلة تتضح فيها الفروق الفردية لدى الشخص الواحد.. وقد تنتشر في المدارس العادية بنسبة ٥٪ تنتشر لدى البنين أكثر من البنات..»

لعل والدتي ستجد إجابات أسئلتها التي تحيطها عني.

أمي التي تعمل في القطاع الخاص أدركت من اطلاعها أن صعوبات التعلم أمر قد حير التربويين والأطباء، كما احتارت هي وأمثالها. فهناك عدد كبير من الأطفال يتأخرون في الكلام واستخدام اللغة وفي تطوير إدراك البصر أو السمع أو تطوير مهارات مناسبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب تتناسب مع قدراتهم، فهم لا يفهمون اللغة رغم أنهم ليسوا صمًا! وبعضهم ليس قادرًا على الرؤية والإدراك البصري وهم ليسوا بمكفوفين! ولا يستطيعون التعلم بالطرق العادية مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقليًا! وتوصلوا إلى تسميتهم بـ«ذوي صعوبات التعلم».

تم قبولي في البرنامج من قبل فريق العمل للجنة خاصة، وحسب آلية انطبقت مسوغاتها عليّ بدأت مع معلمي الجديد أتلقى خدمات التربية الخاصة حسب «خطة تربوية فردية» بنيت على نقاط قوتي وضعفي في «غرفة المصادر». وهي غرفة في المدرسة العادية تضم أدوات ووسائل وأجهزة مساندة للتعلم، أتوجه إليها حسب جدول مخصص لأتعلم ببعض الوقت بعض المهارات الأساسية التي افتقدها والتي أثرت سلبًا على تقدمي الدراسي.

بعد مراحل متعددة تسبقني فيها دافعيتي للتعلم، تقدمت دراسيًا وحصلت على معدل يناسب قدراتي. كل يوم أكرر مد مساحات الأمل داخلي بأني لست مختلفًا، فأنا أتعلم كما يتعلم أقراني العاديين ضمن برنامج تربوي خاص (برنامج صعوبات التعلم) الذي يخاطب احتياجاتي التعليمية وبمعلمين مهرة مختصين ساعدوني بعد الله على أن أتخطى بعض الحواجز التعليمية التي تعثرت بها. لم أعد أخجل من حالتي بعد أن تفوقت بجائزة الرسم الفني في المدرسة وحصلت على المركز الأول. الآن عادت ثقتي بأني بالتأكيد لا أختلف.. إنها فقط فروق فردية.■

التغذية والإعاقة

محيي الدين لبنية ـ المدينة المنورة

تساهم أساليب التغذية غير الصحيحة للإنسان في إصابته بكثير من الأمراض المزمنة ومنها حدوث الإعاقة الجسمية والعقلية له، بينما تؤدي التغذية السليمة دورًا رئيسًا في وقايته منها.

فتؤدي حالات «سوء التغذية malnutrition» بنوعيها: الزيادة في التغذية نتيجة الحصول على عدد كبير من السعرات الحرارية من الطعام تفوق احتياجات الجسم، والنقص الغذائي (الشائع حدوثه لدى الأطفال في الدول الفقيرة) بشكل سلبي على النمو الجسمي والأداء الذهني.

هذا يؤكد دور التغذية في حدوث الكثير من الأمراض التي يعاني منها الإنسان وفي علاجها.

وبلا شك يفيد التخطيط السليم في برامج التغذية (وخاصة للأطفال في مختلف مراحل أعمارهم) في الوقاية من حدوث أمراض سوء التغذية (بنوعيها نقص التغذية وزيادتها) التي تؤثر سلبًا على قدراته الجسمية والعقلية.

وتساهم التغذية غير السليمة في حدوث الإعاقة (وخاصة في الأطفال) بعدة طرق هي:

- تكون التغذية عامل خطر في حدوث اضطرابات صحية ثانوية مثل حالات التغذية السيئة نتيجة ممارسة عادات غذائية معينة تجعل الحالة الصحية لجسم المريض أسوأ حالاً.

- قد تكون التغذية عاملاً وقائيًا من حدوث الإعاقة (التغذية الجيدة، أو ممارسة عادات غذائية تحسن الحالة الصحية للشخص).

- التغذية السيئة (النقص الغذائي أو الإفراط الغذائي) قد تكون نفسها حالة ثانوية للجسم وتسبب حدوث مشكلات صحية لاحقة له.

سوء التغذية

يعبر اللفظ الطبي سوء التغذية«mulnutriation» عن حالات نقص التغذية «nutrient deficincy» في الجسم من السعرات الحرارية أو البروتين أو كليهما، أو نتيجة حدوث نقص شديد في واحد (أو أكثر) من الفيتامينات أو العناصر المعدنية في الجسم. وكذلك يعّبر (سوء التغذية) عن «زيادة التغذية over nutrition» وهي تعني حصول الشخص على عدد من السعرات الحرارية تفوق احتياجاته منها. وكلا حالتي سوء التغذية تؤديان إلى اضطراب في قياسات جسم المريض كالطول والوزن واختلال في كيمياء الدم.

وتكون حالة زيادة التغذية عامل خطر في حدوث مشكلات صحية كثيرة في جسم الإنسان منها: كثرة شكواه من وزنه، واضطراب في عمل المثانة البولية، وسرعة شعوره بالتعب الجسمي عند بذله أقل مجهود، واضطراب عمل القولون، والاكتئاب النفسي، وسوء لياقته البدنية، ومعاناته من مشكلات في النوم واضطراب فيه.. كما يكون فرط التغذية عامل خطر محتمل عند شكوى الأشخاص الكهول من: سوء

وظيفة الجهاز الهضمي، والتهابات الجهاز البولي، والتأثيرات الجانبية لاستعمال الأدوية، وتفاعلات الحساسية، ومشكلات في القلب والدورة الدموية، ومرض السكر، ومسامية العظام، والنقص الغذائي، والسرطان.

وتؤدي زيادة التغذية نتيجة فرط استهلاك عناصر غذائية كالدهون والكربوهيدرات في الطعام إلى زيادة فرص حدوث أمراض في القلب والسرطان ومرض السكر وغيرها، بينما تهيئ حالات النقص الغذائية نتيجة نقص أو غياب عنصر غذائي معين من الطعام (مثل البروتين أو عنصر معدني أو فيتامين) إلى حدوث علل صحية في الجسم قد تكون شديدة مثل حالات فقر الدم ومسامية العظام وهزال شديد في الجسم.

فرط التغذية

لزيادة التغذية تأثير كبير على حدوث الإعاقة



الجسمية بين أفراد المجتمع وخاصة الأطفال. فتؤدي حالة فرط التغذية في صورة حصول الجسم على سعرات حرارية زائدة مصحوبة بقلة نشاط البدني إلى شكواه من حدوث بدانة شديدة، وبالتالي إعاقة جسمية له. كما تكون زيادة التغذية سببًا رئيسًا في حدوث أمراض مزمنة خاصة للأشخاص الذين لديهم تاريخ عائلي لحدوثها مثل: داء السكر، وأمراض القلب والدورة الدموية، وتصلب الشرايين..

وعلى نحو أدق يؤثر فرط استهلاك الدهون والكربوهيدرات في الأطعمة إلى زيادة خطر الإصابة بالبدانة وما يصاحبها من مضاعفات صحية في القلب، وارتفاع معدل حدوث بعض أنواع السرطان، ومرض السكر، وأمراض مزمنة أخرى. وبشكل عام فإن الدهون الأكثر استعمالاً في طعام سكان المملكة العربية السعودية هي الزيوت والسمن بأنواعه، إذ تدخل في تحضير الحلوى والأغذية المحمرة (بالزيت) والأغذية السريعة بأنواعها والفطائر والمعجنات (بيتزا ومطبق..). وهي أغذية تقبل أعداد كبيرة من سكان المملكة على تناولها في ظروف قلة ما يبذلونه من نشاط جسمي، مما يزيد من فرص حدوث ما يسمى «أمراض العصر الحديث» كداء السكر، وارتفاع ضغط الدم، وتصلب الشرايين.

نقص غذائي شديد

قد تسبب حالات نقص التغذية الشديدة إلى حدوث علل صحية في أجسام بعض الأشخاص، ومن ثم إصابتهم بالإعاقة الجسمية.

وتؤدي حالات نقص التغذية الشديد وخاصة بين الأطفال إلى قلة ما يحصلون عليه في طعامهم من السعرات الحرارية والبروتين، وهو شائع الحدوث في حالات المجاعة والكوارث الطبيعية. وتظهر حالات نقص التغذية على شكل حدوث مرض «الضوى marasmus» وهو يتميز بهزال شديد في الجسم تعيق المصاب من أداء أعماله اليومية الاعتيادية. كما تؤدي حالات النقص الشديد في البروتين الغذائي نتيجة عدم توفر ما يكفي منه في الطعام إلى حدوث مرض «كوارشيكور».

كما تسبب بعض أمراض نقص التغذية الشديد فقر الدم بأنواعه مثل مرض التلاسيما، وفقر الدم المنجلي، والمرض الانزلاقي «celiac disease».

وفيه يتصف المرضى بحالة الحساسية من مركب الجلوتين الموجود في القمح والشوفان، وبسوء حالة أجسام ضحاياه، وعجزهم عن أداء كثير من الأعمال التي توكل إليهم.

كما تحدث مشكلات النقص الغذائي للمريض نتيجة حدوث قصور عصبي عضلي في جسمه وسلوك عقلي غير سوي. فعلى سبيل المثال يصاحب حدوث شلل في مخ المريض نقصًا في وزن جسمه، كما يعاني الأطفال الذين يشتكون من مشكلات في مضغ الطعام أو مصه نتيجة حدوث شلل جزئي في الوجه أو اللسان أو عضلات البلعوم من حالات نقص غذائي في أجسامهم، وهي حالات مرضية يحتاج علاجها إلى تغذية متوازنة.

البدانة الشديدة

يكثر الحديث عن البدانة الشديدة في المجتمعات البشرية.. وتعتبر إحدى المشكلات الرئيسة في الطب الوقائي، وأحد أسباب حدوث الإعاقة الجسمية للإنسان. وهي حالة مرضية قد تحتاج إلى فرض قيود غذائية في علاجها، ويعزى إليها المسؤولية عن زيادة فرص إصابة ضحاياها بالعديد من الأمراض التي تكدر صفو حياتهم.

وتعرف البدانة أنها عبارة عن «تجمع غير طبيعي لكميات كبيرة من الدهون في الأنسجة الموجودة تحت الجلد وحول أحشاء الجسم الداخلية كالقلب والرئتين والبنكرياس إلى درجة تصبح معها عبئًا إضافيًا على الأعضاء الحيوية في جسم الإنسان». وتنتشر حالات البدانة بشكل أكبر في المجتمعات ذات الداخل المرتفع نتيجة كثرة ما يتناوله الناس من ألوان الطعام والشراب وقلة ما يبذلونه من نشاط عضلي في حياتهم اليومية بسبب اعتمادهم على التقنيات الحديثة في خدمتهم ورفاهيتهم.

ويؤدي تراكم كميات كبيرة من الدهون في أجسام الأشخاص البدناء إلى حدوث ضغوط خاصة على مفاصل العظام في أطرافهم السفلية وأسفل ظهورهم. لذا ينتشر بين البدناء حدوث الإصابة بالتهابات العظام والمفاصل والعمود الفقري.

كما تتسبب البدانة الشديدة في حدوث تشوهات في مفصل الركبتين وتفلطح في القدمين وآلام فيهما والشكوى من آلام في أسفل الظهر قد تنتهي أحيانًا

تتسبب البدانة الشديدة في حدوث تشوهات في مفصل الركبتين وتفلطح في القدمين وآلام فيهما والشكوى من آلام في أسفل الظهر قد تنتهي أحيانا بأصحابها إلى الإعاقة الجسمية

بأصحابها إلى الإعاقة الجسمية.

ولذلك ينصح السّمان بإنقاص أوزانهم لتقليل الثقل الواقع على مفاصل العظام والعمود الفقري، ومن ثم تخفيف حدة الشكوى من مشكلاتهم الصحية نتيجة الوزن الزائد.

وقد تكون البدانة الشديدة سببًا لحدوث الإعاقة الذهنية الشديدة (اضطراب عقلي أو نفسي) لدى بعض الأشخاص، وقد ربط بعض العلماء ارتفاع معدل حدوث مرض الزهايمر (مرض في الدماغ) وحدوث البدانة، حيث قامت الدكتورة «جستوفسون Gustafson» وزملاؤها في السويد بدراسة علمية استغرقت ١٨ سنة على ٣٩٢ رجل وامرأة كانت أعمارهم ٧٠ عامًا عند بدايتها. وأجريت لهم فحوص تخطيط المخ بشكل روتيني كل خمس سنوات لاكتشاف حدوث «الخبل dementia» كمؤشر على حدوث مرض الزهايمر. فاكتشفت حدوثه بين النساء بأعمار بين ٧٩ و٨٨ سنة بنسبة أكبر بين زائدات الوزن منهن بأعمار ٧٠ و٧٥ و٧٩ سنة. وكانت النساء اللواتي لهن معامل كتلة الجسم أعلى «mass indes» بحوالي ٤ وحدات بين النساء اللواتي عانين من مرض الخبل.

وازداد معدل إصابة النساء البدينات (معامل كتلة الجسم أكثر من ٢٥كجم/م٢) بمرض الزهايمر بنسبة ٣٦٪ عن النساء الأخريات، وعزت تلك الدراسة ارتفاع معدل حدوث هذا المرض بشكل أكبر بين زائدات الوزن في هذه الدراسة إلى تأثيرات الدهون المخزنة في أجسامهن والتي تتجمع على جدار الأوعية الدموية التي تغذي الدماغ والقلب وقد تسبب حدوث

الدموية التي تغذي الدماغ والقلب وقد تسبب حدوث متلازمة أيضية غير معروفة السبب مسؤولة عن حدوث مرض الزهايمر. وأظهرت أن النساء اللواتي عانين من البدانة بأعمار ٧٠-٧٩ سنة زاد خطر إصابتهن بمرض الزهايمر بعد وصولهن الثمانين من العمر، مشيرة إلى وجود علاقة علمية وثيقة بين زيادة وزن الجسم وحدوث أمراض في الأوعية الدموية التي تزيد بدورها فرص الإصابة بمرض الزهايمر وما يسببه من إعاقة عقلية. وذكرت الدراسة أن نتائجها تنطبق أيضًا على الرجال الذين عانى عدد قليل منهم من هذا المرض، بسبب قلة عدد المتطوعين الذين استمرت حياتهم طول فترة الدراسة نسبة للنساء.

وتساهم البدانة الشديدة في زيادة معدل الوفاة وحدوث أمراض القلب وداء السكر وبعض أنواع السرطان ومشكلات في التنفس والتهاب المفاصل ومشكلات في خصوبة المرأة وزيادة خطر التدخل الجراحي والاكتئاب النفسي.

كما تؤثر البدانة على نوعية حياة الشخص عن طريق قلة حركته، وتنقص قدرته على ممارسة النشاط البدني وأحيانًا الإعاقة. بالإضافة إلى تأثيراتها على علاقاته الاجتماعية داخل مكان عمله ومنزله، حيث يتعرض الأشخاص البدناء لضغوط نفسية توثر على حياتهم الاجتماعية مع الآخرين.

ومن منظور عكسي ذكرت دراسات علمية انتشار حدوث البدانة نتيجة حدوث حالات الإعاقة الجسمية والعقلية، وهي تحدث نتيجة عوامل سلوكية للمريض من ممارسة عادات غذائية خاطئة في تناول الطعام وقلة النشاط الجسمي في وجود عوامل بيئية يعزى لها مجتمعة ارتفاع معدل حدوث زيادة الوزن والبدانة في المجتمع.

إنقاص الوزن السريع

يعمد بعض ضحايا البدانة إلى اتباع حمية قليلة السعرات قاسية جدًا (توفر أقل من ٨٠٠ سعر حراري/يوم) بهدف إنقاص أوزانهم بسرعة. وهي طريقة خطيرة على صحتهم قد تسبب حدوث اضطرابات عصبية لهم. ولقد اكتشف فريق من الأطباء الفنلنديين شكوى عشرة مرضى عانوا اعتلالاً في الأعصاب الطرفية في أجسامهم بعد اتباعهم وصفات غذائية قاسية لإنقاص أوزانهم، وعانى تسعة منهم من «شلل شظوي Unilateral peroneal» من جانب واحد، واشتكى المريض العاشر (وكانت فتاة عمرها ١٦ سنة) اعتلالاً عصبيًا عامًا شديدًا في جسمها، وكان وزنها قبل هذه الدراسة ١٤٠ كجم ثم نقص بمقدار ٤٤ كجم خلال أربعة شهور حصلت خلالها كل يوم على ثمرة فواكه واحدة فقط مثل برتقالة أو تفاحة أو كمثرى.

ويسبب النقص السريع في الوزن فقدًا في الدهن الدعامي الموجود في طبقة الجلد يؤدي إلى الضغط على العصب الشظوي في الساقين، وقد لا يفيد بشكل كبير حصول البدين على المستحضرات الدوائية للفيتامينات والأملاح المعدنية لتجنب ظهور مضاعفاتها الصحية على أعصابه عند اتباعه حمية غذائية قاسية جدًا.

ويسبب إنقاص الوزن السريع للبدين شكواه من بعض الاضطرابات النفسية مثل:

- حالة الاكتئاب: ويتكرر حدوثها بين البدناء بعد إنقاص أوزانهم خاصة منهم الذين عانوا من زيادة



الوزن منذ طفولتهم.

- الشعور بالحزن وخيبة الأمل: وهما شكوى بعض الأشخاص بعد استعادة ما فقدوه من أوزانهم يصاحبها سلوك عدائي وتهيج وخشونة في تعاملهم مع الآخرين.

- الإصابة بالذهان «Psychosis» وحدوث تفاعلات عصبية «Neurotic reactions» تعيقهم عن أداء أعمالهم بشكل سليم. وذكر بعض العلماء أن عملية الإنقاص السريع لوزن الجسم قد تؤدي إلى زيادة فرص حدوث حالة الاكتئاب النفسي التي تتطور في بعض الأشخاص إلى تشوش ذهني حاد (الذهان).

ويحدث ذلك بشكل أكبر عند فرض قيود شديدة على كمية ما يتناوله البدين من الطعام أكثر من استعماله إنقاص وزنه بممارسته تدريبات رياضية كافية وحمية غذائية قليلة السعرات الحرارية مناسبة واللتان تسببان حدوث نقص تدريجي في وزن جسمه.

- حدوث واضطرابات نفسية مثل القمه العصبي «Anorexia nervosa».

يزداد فرص حدوث هذه الحالة النفسية غير السوية بين البدناء عند تركيز جل تفكيرهم على إنقاص أوزانهم بشتى الوسائل فتسيطر هذه الرغبة على عقولهم.

سوء التغذية للمعاقين

تؤدي حالات سوء التغذية للأشخاص المعاقين لزيادة معاناتهم الجسمية والنفسية، فتكون حالات زيادة التغذية سببًا في زيادة أوزانهم وحدوث بدانة شديدة قد تزيد شدة شكواهم من مضاعفاتها الصحية سواء على قياسات أجسامهم أو تزيد معدل إصابتهم بالأمراض التي تصاحب البدانة. كما تصبح حالات النقص الغذائي خاصة للأطفال نتيجة قلة ما يحصلون عليه من بعض العناصر الغذائية في طعامهم كالفيتامينات والمعادن عامل خطر لحدوث تأخير في قدرتهم على التعلم وضعف إدراكهم الذهني لأنها تؤثر على أدمغتهم. وبشكل عام يقبل الأشخاص المعاقون جسميًا على تناول العديد من الأدوية لعلاج شكوا م من مشكلات هضمية أو بولية أو التهابات مزمنة وغيرها، ويستعملونها فترة طويلة ومنها عقاقير تؤثر سلبًا على حالتهم الغذائية.

أمراض أيضية غذائية ولادية

يعاني بعض الأطفال منذ ولادتهم من بعض الأمراض الأيضية «in born metabolic disorders» نتيجة عدم تمكن أجسامهم من الاستفادة من بعض المكونات الغذائية في طعامهم بعد امتصاصها بواسطة الدم من الأمعاء لعدم توفر أنزيم خاص بها مثل الحمض الأميني «فينايل ألانين Phenylalanine» مما يسبب مرض «فينايل كيتون يوريا Phenylketonurea»، الذي يتصف بارتفاع تركيز هذا الحمض الأميني «فينايل ألانين Phenylalanine» في الدم وخروجه مع البول، أو الحمض الأميني «تيروزين tyrosine» وحدوث مرض ارتفاع تركيزه في الدم «tyrosiemia»، أو سكر الجلاكتوز وحدوث مرض «جلاكتوزيميا galactosemia» هو يتصف بارتفاع تركيز هذا السكر في الدم.

وتؤثر هذه الأمراض على قياسات جسم المصاب كالطول والوزن وقد تكون سببًا في حدوث الإعاقة الجسمية أو العقلية في الأطفال.

ومن هنا تأتي ضرورة سرعة تشخيص حدوث هذه الأمراض فور ولادة الطفل لتجنب مضاعفاتها الصحية بواسطة العلاج الغذائي الذي له دور رئيس في الوقاية من حدوث مضاعفاتها الصحية السيئة على حياته.

ولا يمكن إنكار دور التغذية السليمة للإنسان منذ طفولته المبكرة في وقايته من حدوث بعض الأمراض المزمنة والوقاية من حدوث المضاعفات الصحية الخطيرة للأمراض الأيضية التي تكتشف عند ولادة الطفل.

وتؤكد نتائج الدراسات العلمية فوائد التغذية السليمة وزيادة النشاط الجسمي للإنسان في وقايته من حدوث البدانة الشديدة وتأثيراتها السلبية على تركيب جسمه والتي قد تكون مسؤولة عن حدوث الإعاقة الجسمية له. ولا بد من وجود برنامج صحي لمراقبة ورعاية الأشخاص المعاقين جسميًا وعقليًا بما يخص نشاطهم البدني وأوزانهم ووضع الحلول لما يحدث لهم من مشكلات خلال تناولهم الطعام بهدف تخفيف معاناتهم. ■

نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية

صدر هذا النظام بموجب المرسوم الملكي ذي الرقم (م/٣٧) والتاريخ ٢٣/٩/١٤٢١هـ القاضي بالموافقة على قرار مجلس الوزراء ذي الرقم (٢٢٤) والتاريخ ١٥/٩/١٤٢١هـ الخاص بإقرار النظام تتويجًا لكافة الجهود الرائدة في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم ونشر بالجريدة الرسمية (أم القرى) بالعدد ذي الرقم (٣٨٢٧) والتاريخ ٢٤/١٠/١٤٢١هـ.

❖ المادة الأولى: تدل الكلمات والعبارات الآتية حيثما وردت في هذا النظام على المعاني المبينة أمامها ما لم يدل السياق على خلاف ذلك:

المعوق: كل شخص مصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في قدراته الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو التعليمية أو النفسية إلى المدى الذي يقلل من إمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير المعوقين.

الإعاقة: هي الإصابة بواحدة أو أكثر من الإعاقات الآتية: الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، الإعاقة الجسمية والحركية، صعوبات التعلم، اضطرابات النطق والكلام، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، التوحد، الإعاقة المزدوجة والمتعددة، وغيرها من الإعاقات التي تتطلب رعاية خاصة.

الوقاية: مجموعة من الإجراءات الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، والإعلامية، والنظامية، التي تهدف إلى منع الإصابة بالإعاقة أو الحد منها واكتشافها في وقت مبكر، والتقليل من الآثار المترتبة عليها.

الرعاية: هي خدمات الرعاية الشاملة التي تقدم لكل معوق بحاجة إلى الرعاية بحكم حالته الصحية ودرجة إعاقته أو بحكم وضعه الاجتماعي.

التأهيل: عملية منسقة لتوظيف الخدمات الطبية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية، والمهنية، لمساعدة المعوق في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفاعلية الوظيفية، بهدف تمكينه من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية والاجتماعية، وكذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه وجعله عضوًا منتجًا في المجتمع ما أمكن ذلك.

المجلس الأعلى: المجلس الأعلى لشؤون المعوقين.

❖ المادة الثانية: تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية في مجال الإعاقة، وتقدم هذه الخدمات لهذه الفئة عن طريق الجهات المختصة في المجالات الآتية:

١ - الحالات الصحية: وتشمل:

التي تناسب قدرات المعوق ومؤهلاته لإعطائه الفرصة للكشف عن قدراته الذاتية، ولتمكينه من الحصول على دخل كباقي أفراد المجتمع، والسعي لرفع مستوى أدائه أثناء العمل عن طريق التدريب.

٥ - المجالات الاجتماعية: وتشمل البرامج التي تسهم في تنمية قدرات المعوق، لتحقيق اندماجه بشكل طبيعي في مختلف نواحي الحياة العامة، ولتقليل الآثار السلبية للإعاقة.

٦ - المجالات الثقافية والرياضية: وتشمل الاستفادة من الأنشطة والمرافق الثقافية والرياضية وتهيئتها،

ليتمكن المعوق من المشاركة في مناشطها داخليًا وخارجيًا بما يتناسب مع قدراته.

٧ - المجالات الإعلامية: وتشمل قيام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة بالتوعية في المجالات الآتية:

أ - التعريف بالإعاقة وأنواعها وأسبابها وكيفية اكتشافها والوقاية منها.

ب - تعزيز مكان المعوقين في المجتمع، والتعريف بحقوقهم واحتياجاتهم، وقدراتهم، وإسهاماتهم، وبالخدمات المتاحة لهم، وتوعيتهم بواجباتهم تجاه أنفسهم، وبدورهم في المجتمع.

ج - تخصيص برامج موجهة للمعوقين تكفل لهم التعايش مع المجتمع.

د - حث الأفراد والمؤسسات على تقديم الدعم المادي والمعنوي للمعوقين، وتشجع العمل التطوعي لخدمتهم.

٨ - مجالات الخدمات التكميلية: وتشمل:

أ - تهيئة وسائل المواصلات العامة لتحقيق تنقل المعوقين بأمن وسلامة وبأجور مخفضة للمعوق ومرافقه حسب ظروف الإعاقة.

ب - تقديم الرعاية النهارية والعناية المنزلية.

ج - توفير أجهزة التقنية المساعدة.

❖ المادة الثالثة: يحدد المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات المختصة الشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الخاصة باحتياجات المعوقين في أماكن التأهيل والتدريب والتعليم والرعاية والعلاج، وفي الأماكن العامة وغيرها من الأماكن التي تستعمل لتحقيق أغراض هذا النظام على أن تقوم كل جهة مختصة بإصدار القرارات التنفيذية اللازمة لذلك.

مطابع خادم الحرمين الشريفين لطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل

نسخة من المصحف لكل كفيف

قد يتبادر إلى الذهن لدى قراءة مسمى «مطابع خادم الحرمين الشريفين لطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل» أن إنتاج هذه المطابع مقصور على القرآن الكريم فقط، ولكن الواقع أن أهم إنتاجها هو القرآن الكريم، إذ إن هناك الكتب الإسلامية والكتب الثقافية التقنية والمجلات، وكل هذا الإنتاج مطبوع بطريقة برايل للمكفوفين، ويوزع عليهم مجانًا، ليس فقط داخل المملكة العربية السعودية، وإنما يرسل إلى كل من يطلبه أينما كان في أي بقعة من بقاع الأرض، بل وتتحمل مطابع خادم الحرمين الشريفين التكلفة العالية لطباعة المصحف الشريف باستخدام ورق من نوع خاص للطباعة «ببرايل»، حيث تقع النسخة الواحدة منه في ستة مجلدات، وتضم حوالي ١٠٠٠ صفحة من القطع الكبير. ولهذا فإن تكلفة طباعة النسخة الواحدة وتغليفها وتجهيزها للتصدير مع مصاريف الشحن تزيد على ٤٠٠ ريال، ناهيك عن تكلفة طباعة وتغليف وتصدير الكتب الإسلامية والثقافية والمجلة الشهرية والنشرة الفصلية.

وإذا كان مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة الذي يحمل اسم خادم الحرمين الشريفين يتولى طباعة المصحف الشريف بالخط العادي للمبصرين، فإن مطابع خادم الحرمين الشريفين بالرياض التي تشرف بحمل صفته - يرحمه الله - تقوم بطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل للمكفوفين، وبذلك يشكلان جناحي منظومة الصدقة الجارية التي تنطلق لنشر كتاب الله في جميع أرجاء المعمورة.

خرجت هذه المطابع وليدة منذ أكثر من ثلاثين عامًا من رحم المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشوون المكفوفين (سابقًا) عام ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م، وكانت البداية تتمثل في طباعة بعض الكتب الثقافية مستخدمة في ذلك مجموعة من معدات الطباعة اليدوية بـ «برايل»، ولم تكن قد شرعت في مراحلها الأولى في طباعة المصحف

❖ المادة الرابعة: يقوم المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات التعليمية والتدريبية لإعداد الكفايات البشرية الوطنية المتخصصة في مجال الإعاقة وتدريبها داخليًا وخارجيًا، وتبادل الخبرات في هذا المجال مع الدول الأخرى والمنظمات والهيئات العربية والدولية ذات العلاقة.

❖ المادة الخامسة: تمنح الدولة المعوقين قروضًا ميسرة للبدء بأعمال مهنية أو تجارية تتناسب مع قدراتهم سواء بصفة فردية أو بصفة جماعية.

❖ المادة السادسة: تعفى من الرسوم الجمركية الأدوات والأجهزة الخاصة بالمعوقين التي يتم تحديدها في قائمة يتفق عليها مع وزارة المالية والاقتصاد الوطني.

❖ المادة السابعة: ينشأ صندوق لرعاية المعوقين يتبع المجلس الأعلى تؤول إليه التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف والغرامات المحصلة عن مخالفة

ينشأ صندوق لرعاية المعوقين يتبع المجلس الأعلى تؤول إليه التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف والغرامات المحصلة عن مخالفة التنظيمات الخاصة بخدمات المعوقين

التنظيمات الخاصة بخدمات المعوقين.

❖ المادة الثامنة: ينشأ مجلس أعلى لشؤون المعوقين يرتبط برئيس مجلس الوزراء ويؤلف على النحو الآتي:

- رئيس يصدر باختياره أمر ملكي، وعضوية كل من:

الشريف بطريقة «برايل» حيث لم تكن المعدات البدائية حينها قادرة على القيام بهذه المهمة، ولم تكن لديها من وسائل التقنية الحديثة ما يساعد على ذلك.

وفي عام ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م تم إدخال الحاسوب «Main Frame» الذي طورته شركة أمريكية خصيصًا لهذه المطابع، فأصبحت بذلك تضم أول حاسوب من نوعه في الشرق الأوسط، والثالث في العالم حسب تقدير الخبراء آنذاك، وبذلك كانت لها الريادة بين دول المنطقة في استخدام الترجمة الآلية عن طريق الحاسوب من الخط العادي إلى طريقة برايل.

شهدت المملكة العربية السعودية صدور أول طبعة من القرآن الكريم بطريقة برايل عن مطابع التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم (المعارف سابقًا) عام ١٤٠٦هـ، بعد استصدار فتوى برقم ٢/١١٤١ وتاريخ ١٤٠٤/٦/١٠هـ من سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز مفتي المملكة آنذاك - يرحمه الله- بطباعة المصحف الشريف بطريقة برايل على قراءة حفص.

كما صدرت أول طبعة من القرآن الكريم بطريقة «برايل» عن المكتب الأقليمي لشؤون المكفوفين وبقراءة حفص أيضًا عام ١٤٠٧هـ.

ونظرًا لتعثر مطابع المكتب الإقليمي في إصدار النسخ المطلوبة من المصحف الشريف بطريقة برايل بسبب تهالك معداتها، وعدم مواكبة برامج الحاسوب فيها للتطورات التقنية عام ١٤١٢هـ، ولعلم المسؤولين عن المطابع بمدى حرص خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز - يرحمه الله- على نشر كتاب الله سواء للمبصرين أو المكفوفين فقد تم عرض الأمر على النظر الكريم، فتفضل - يرحمه الله- بدعم المطابع من ماله الخاص دعمًا سخيًا ماديًا ومعنويًا، كما وافق - يرحمه الله- على تسمية المطابع باسم (مطابع خادم الحرمين الشريفين لطباعة القرآن الكريم بطريقة برايل) وذلك برقم ٩٩١٦/٧/٥ وتاريخ ١٤١٢/٧/٢٤هـ.

وبموجب قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٧ وتاريخ ٢٠/ ١١/١٤١٦هـ انتقلت مسؤولية الإشراف على مطابع خادم الحرمين الشريفين إلى «الأمانة العامة للتربية الخاصة» وتم دمج وتوحيد نشاطات المكتب الإقليمي ضمن نشاطات «الأمانة العامة للتربية الخاصة» بوزارة المعارف (التربية والتعليم حاليًا) فاحتضنت الوزارة هذه المطابع وطفقت تحدث أجهزتها ومعداتها الواحدة بعد الأخرى.

وبعد أن قامت مطابع خادم الحرمين الشريفين

- وزير العمل والشؤون الاجتماعية.
- وزير الصحة.
- وزير المعارف.
- وزير المالية والاقتصاد الوطني.
- الرئيس العام لتعليم البنات.
- وزير التعليم العالي.
- وزير الشؤون البلدية والقروية.
- أمين عام المجلس.
- اثنين من المعوقين، واثنين من رجال الأعمال المهتمين بشؤون المعوقين، واثنين من المختصين بشؤون الإعاقة يعينون من قبل رئيس مجلس الوزراء بناء على ترشيح المجلس الأعلى لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد.

ولرئيس المجلس الأعلى أن ينيب عنه أحد الأعضاء في حالة غيابه.

❖ المادة التاسعة: يختص المجلس الأعلى برسم السياسة العامة في مجال الإعاقة وتنظيم شؤون



بطباعة القرآن الكريم بنفس مواصفات الطبعة السابقة للمكتب الإقليمي وضوابطها، ووزعت منها أكثر من ٢٠٠٠ نسخة مجانًا على نفقة خادم الحرمين الشريفين - أثابه الله - وردت بعض الملاحظات من المكفوفين، فضل فيها بعضهم أسلوب إخراج المصحف الشريف بالخط البارز على النسق الذي استخدم في طبعة القرآن الكريم بمطابع وزارة المعارف (التربية والتعليم) بينما فضل البعض الآخر الأسلوب الذي استخدم في طبعة المكتب الإقليمي (سابقًا) من حيث علامات الوقف وعلامات الأحزاب والأجزاء.

وبناء على ذلك تم تشكيل لجنة من المختصين لدراسة الموضوعات المتعلقة بأسلوب إخراج المصحف الشريف بالخط البارز، واختيار أسلوب يجمع بين ميزات الطبعتين، مع مراجعة الطبعة الجديدة في ضوء مصحف المدينة النبوية الصادر بالخط العادي عن مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، وقد باشرت هذه اللجنة مهامها مع غرة شهر شعبان عام ١٤٢٠هـ وانتهت إلى إعادة طباعة المصحف الشريف بالأسلوب الحالي.

ومن الكتب الدينية واللغوية والثقافية التي طبعت بمطابع خادم الحرمين الشريفين (إلى جانب المصحف الشريف) بطريقة برايل: كتاب سيرة ابن هشام، كتاب رياض الصالحين، كتاب الورد المصفى المختار من كلام سيد الأبرار، ألفية ابن مالك (في اللغة العربية)، دفاع عن الفصحى (لغة القرآن الكريم)، معاني القرآن الكريم، فن التجويد، مجالس شهر رمضان، دليل الحاج والمعتمر، من سنن الهدى، حصن المسلم، التربية والتنمية في الإسلام، فضائل القرآن الكريم وبركاته، في عالم المكفوفين، معالم في الطريق، العلاج الرباني من السحر والمس الشيطاني، مكانة المرأة في الإسلام، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، العقيدة الصحيحة ونواقض الإسلام، لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم، أشراط الساعة، أيسر التفاسير، الأحكام الفقهية في الفتاوى النسائية، الفتاوى المكية، البرهان في تجويد القرآن، من هنا نبدأ وفي الجنة نلتقي، تفسير آيات الأحكام، التجويد الميسر، خلق المسلم، الزكاة وحاجة العصر، شرح العمدة (في الفقه)، مجموعات قصصية دينية للأطفال.

ومن النشرات والمجلات: مجلة الفجر، ومجلة «نشرة مشعل» للأطفال. هذا إلى جانب إصدار تقويم هجري كل عام. ■

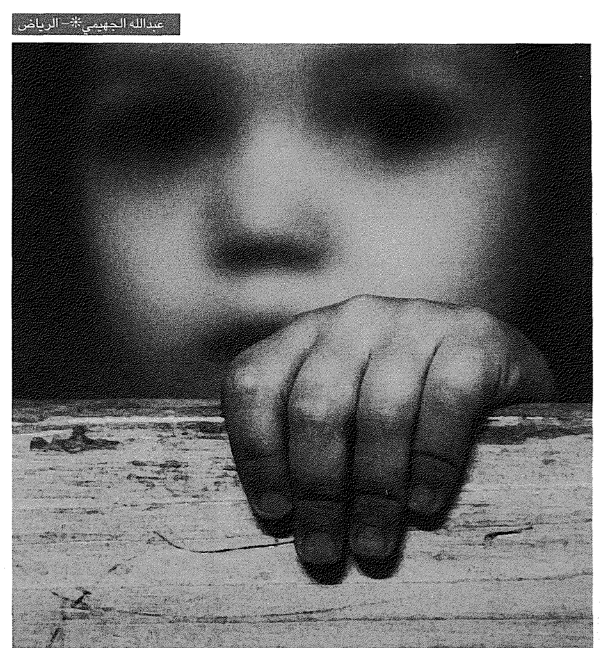
المعوقين، وله على وجه الخصوص ما يأتي:
أ - إصدار اللوائح والقرارات اللازمة لتنفيذ هذا النظام.
ب - اقتراح تعديل النصوص النظامية بشؤون المعوقين في المجالات المختلفة، واقتراح القواعد الخاصة بما يقدم لهم، أو لمن يتولى رعايتهم من مزايا أو إعانات مالية أو غيرها. واقتراح فرض الغرامات أو تعديلها.
ج - متابعة تنفيذ هذا النظام ولوائحه، ومتابعة تنفيذ ما يتعلق بشؤون المعوقين في الأنظمة واللوائح الأخرى.
د - التنسيق بين مختلف الأجهزة الحكومية والخاصة فيما يخص الخدمات التي تقدم للمعوقين.
هـ - تشجيع البحث العلمي للتعرف على حجم الإعاقة، وأنواعها وأسبابها، ووسائل الوقاية منها، وطرق علاجها والتغلب عليها أو الحد من آثارها السلبية، وكذلك تحديد أكثر المهن ملاءمة لتدريب وتأهيل المعوقين بما يتفق ودرجات إعاقتهم وأنواعها ومتطلبات سوق العمل.
و- تشجيع المؤسسات والأفراد على إنشاء البرامج الخاصة، والجمعيات والمؤسسات الخيرية لرعاية المعوقين وتأهيلهم.
ز- دراسة التقارير السنوية التي تصدرها الجهات الحكومية المعنية فيما يتعلق بما تم إنجازه في مجالات وقاية المعوقين وتأهيلهم ورعايتهم، واتخاذ اللازم بشأنها.
ح - إصدار لائحة قبول التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف.
ط - إصدار قواعد عمل صندوق رعاية المعوقين.
ي - إصدار لائحة داخلية لتنظيم إجراءات العمل في المجلس.
ك - إبداء الرأي في الاتفاقيات الدولية المتعلقة بالمعوقين، وفي انضمام المملكة إلى المنظمات والهيئات الإقليمية والدولية ذات العلاقة بشؤون رعاية المعوقين.
❖ المادة العاشرة: يرفع المجلس الأعلى تقريرًا سنويًا إلى رئيس مجلس الوزراء عن أعماله، وعن وضع المعوقين والخدمات التي تقدم لهم وما يواجه ذلك من صعوبات، ودعم الخدمات المقدمة للمعوقين.

❖ المادة الحادية عشرة:
أ - يعقد المجلس الأعلى بناء على دعوة من رئيسه أو من ينيبه جلستين على الأقل في السنة.
ب - ينعقد المجلس الأعلى بحضور أغلبية أعضائه بمن فيهم الرئيس أو من ينيبه، ويتخذ قراراته بأغلبية أصوات الحاضرين، وفي حالة التساوي يرجح الجانب الذي فيه رئيس الجلسة.
❖ المادة الثانية عشرة: يكون المجلس الأعلى أمانة عامة، ويعين الأمين العام والموظفون اللازمون وفقًا لأنظمة الخدمة المدنية ويتولى الأمين العام ما يأتي:
أ - إدارة أعمال الأمانة.
ب - أمانة سر المجلس، والتحضير لاجتماعاته، وتسجيل محاضره، وتبليغ قراراته للجهات المعنية.
ج - إعداد اللوائح التنفيذية لهذا النظام.
د - إعداد الدراسات الفنية التي يتطلبها عمل المجلس.
هـ - إعداد مشروعات الأنظمة واللوائح المتعلقة بشؤون المعوقين بالتنسيق مع الجهات المعنية.
و - إعداد مشروع ميزانية المجلس.
ز - تمثيل المجلس لدى الجهات الحكومية والمؤسسات والهيئات الأخرى ذات العلاقة.
ح - تكوين لجان من الخبراء والمختصين لدراسة ما يراه من أمور ذات صلة بشؤون المعوقين.
ط - إعداد التقرير السنوي عن أعمال المجلس.
ي - أي أعمال أخرى يكلفه بها المجلس.
❖ المادة الثالثة عشرة: للمجلس الأعلى أن يؤلف لجنة تحضيرية من بين أعضائه أو من غيرهم، ويحدد اختصاصاتها وسير العمل بها.
❖ المادة الرابعة عشرة: يكون للمجلس الأعلى ميزانية تطبق عليها أحكام الميزانية العامة للدولة.
❖ المادة الخامسة عشرة: تعدل جميع الأنظمة واللوائح والقرارات والتعليمات النافذة المتعلقة بالمعوقين وقت صدور هذا النظام ولوائحه بما يتفق معه خلال مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات من تاريخ نشره.
❖ المادة السادسة عشرة: ينشر هذا النظام في الجريدة الرسمية ويعمل به بعد مائة وثمانين يومًا من تاريخ نشره■

عشرون عامًا مع الصم

يتسمون بالحذر ويخافون سيطرة المرأة و يحبون الأخ الأصغر

عبدالله الجهيمي*- الرياض



*مشرف تربوي - مسؤول النادي الثقافي في نادي الصم

عند حديثي عن تجربتي مع إخواني الصم فإنني أرجع إلى عام ١٤٠٨هـ عندما تعرفت على مجموعة منهم رأيتهم أثناء دراستي الجامعية وتطبيقي التدريب الميداني بمعهد الأمل المتوسط. وقد كنت أجد صعوبة في بداية تعاملي معهم، لما ينتابني من شعور بعدم قبولهم التام ببقائي معهم، فقد وجدتهم يتسمون (غالبًا) بالحذر!

وبعد فترة من معرفتي بهم حرصت على أن أتعلم لغة الإشارة. كنت أشعر بالمتعة كلما أدركت ما يقولون، أو كلما استطعت إيصال معلومة ما لهم. كنت أسألهم باستمرار عن نسبة إتقاني للغة الإشارة، وعند تقديرهم لهذه النسبة كنت أحاول جاهدًا جعلهم يرفعونها، وكانوا في المقابل يضحكون! ولعل أكثر ما ساعدني على اكتساب لغة الإشارة السفر معهم ومشاركتهم الرحلات الخلوية. إضافة لذلك فقد كان لعملي كمعلم في معهد الأمل الابتدائي ومشاركتي في أنشطة نادي الصم المختلفة وعضويتي لمدة أربع سنوات في مجلس إدارته دور كبير في زيادة معرفتي بتفاصيل حياة الصم ودقائق أحوالها.

رموز الأشخاص

أستطيع القول بعد نجاح محاولاتي في تعلم لغة الإشارة بأنني مررت بأربع مراحل عند اكتسابي لها (وأعتقد أن كثيرين غيري ممن درسوا وخالطوا الصم مروا بها) وهي:

- إدراكي للكثير من المعاني الإشارية الأساسية مثل أيام الأسبوع والأرقام وغيرها من الكلمات الأولية التي يحتاجها الفرد عند تعلمه لأي لغة.
- التدريب على إعطاء الإشارات بشكلها الصحيح ومرونة اليد في رسم الإشارة المطلوبة عند الحديث.
- إدراك ما يقوله المعاق سمعيًا عند حواره معي، وهذه (تحديدًا) تحتاج إلى تركيز، حيث يتخلل الحديث إشارة لم أتعرف عليها بعد أو إشارات ترمز لبعض الأشخاص.
- إدراك الحديث الدائر بين الصم أنفسهم، وتعتبر هذه أصعب المراحل. وتأتي صعوبة هذه المرحلة في سرعة المتابعة وفهم الاختصارات لا سيما وأن الأصم لا يستخدم بعض مفردات اللغة المنطوقة التي يستعملها عداه عند حواره مع السامع! وعلى العموم لا أزال قاصرًا في إدراكي لهذه المرحلة.

البحث عن الأقران

إن ثقافة الأسرة ووعيها بالجوانب النفسية للطفل الأصم تؤدي دورًا مهمًا في مساعدته على التكيف داخل الأسرة، فكلما كانت الأسرة متواصلة مع الطفل الأصم زاد ذلك من تكيفه داخل أسرته. وكثير من الصم يعانون ضعف التواصل الأسري معهم مما يدعوهم إلى البحث عن مجموعة تضم أقرانهم من الصم. وقد يصل الأمر لدى بعض الصم إلى الرحيل من قريته حين لا يجد قرينًا أصم!. وقد ذكر لي أحد الإخوة الصم معاناته عندما يجلس مع إخوته وهم يتحدثون لساعات طويلة وعند سؤاله لهم عن الحديث الدائر بينهم ينقلون له المعلومة خلال دقيقة أو دقيقتين فقط، مما يشعره بالإحباط وعدم الاهتمام.

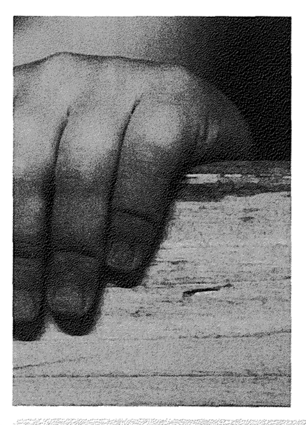
وكثيرًا ما نلاحظ الأصم الذي لديه إخوة صم، يكون أكثر توافقًا داخل الأسرة. كما نلاحظ أن الأخ الأصغر (سواء كان أصم أو غير أصم) هو الأقرب له من بين إخوته. وهو أكثر من يتقن لغة الإشارة من بين أفراد الأسرة على نحو مميز!

ومن هذا البعد الاجتماعي يمكن تصنيف الصم في تعاملهم إلى ثلاث فئات:

١- فئة جعلت الإعاقة حاجزًا في التواصل مع المجتمع. وهذه الفئة تجد صعوبة كبيرة عند حاجتها إلى التواصل مع المجتمع الخارجي مثل المراجعات الحكومية وغيرها.

٢- فئة لا تجد أي حرج في التواصل مع المجتمع، بل تقوم بإنهاء أعمالها بشكل طبيعي رغم صعوبة التواصل.

٣- فئة تستغل إعاقتها للحصول على ما تريد، وأصحاب هذه الفئة يتظاهرون بأنهم لا يفهمون ما هو مطلوب منهم، وبذلك يجدون تسهيلات أكبر من غيرهم من السامعين! ما ألاحظ على هؤلاء أنهم من الأذكياء، وهم على كل حال قلة



بالنسبة للفئتين السابقتين.

وأستطيع هنا القول إن الدمج التربوي في المدارس العادية يساهم بشكل كبير في توسيع دائرة الفئة الثانية وهي الفئة الأكثر انسجامًا مع مجتمعهم.

الخوف من سيطرة المرأة

غالبًا ما يعيش الأصم حيرة في اختيار الزوجة، هل تكون صماء أم غير صماء؟ فزواجه بصماء يكون أسهل للتفاهم، وأكثر انسجامًا، وغالبًا ما تنشأ الألفة بينهما. وزواجه بغير صماء يسهل عليه تربية الأبناء وتعليمهم والبعد عن احتمالية إنجاب أبناء صم. إلا أن الزواج بامرأة غير صماء (خصوصًا إذا كانت غير ملمة باحتياجات هذه الفئة) يشعر البعض من الصم بالدونية والخوف من سيطرة المرأة في ظل ثقافتنا التي تقول إن العصمة للرجل. فعلى سبيل المثال قد يجد أحد الصم حرجًا عندما يوقفه رجل الأمن. فتضطر المرأة لتولي مهمة الحوار مع رجل الأمن.

الرغبة بالمقدمة

في دولة الإمارات وأثناء حضوري مؤتمر توحيد لغة الإشارة صادف عدم حضور ممثلين من الصم لإحدى الدول العربية،

الجمعية السعودية للإعاقة السمعية

لا توجد إنجازات خارج الأسوار!

موضي حمدان الزهراني- الرياض

ما زالت قضية ذوي الاحتياجات الخاصة قضية عالمية، وقد أظهرت إحصائيات «منظمة الصحة العالمية W.H.O» أن نسبة الإعاقة في الدول النامية تتراوح ما بين ١٠-١٣٪ من عدد السكان، ولذلك برز الاهتمام في الآونة الأخيرة بحماية هذه الفئة وخاصة في المجتمعات النامية التي تنظر للإعاقة (مهما كانت) نوعًا من العجز الكلي والحرمان عن ممارسة الحياة بطبيعتها.

ومن منطلق المؤتمرات والندوات تبلورت كثير من الحقوق للدفاع عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وساهمت في إزالة ذلك الحاجز الاجتماعي الذي بناه ذوو النظرة القاصرة والجاهلة بما بداخل هذه الفئة من طموحات وإرادة ورغبة في الانطلاق خارج أسوار الإعاقة، حيث طالب الكثير منها بحقوق تكفل لذوي الاحتياجات الخاصة الحماية، ومن أهم تلك الحقوق «حق الاندماج في المجتمع»، لأن العجز الذي يعانون منه ليس بخاصية ذاتية مرتبطة بهم فقط، بقدر ما هو نتاج تفاعلهم مع المجتمع المحيط بهم الذي قد يدفعهم للإحساس بعجزهم أكثر! وديننا الحنيف أوصى بحسن المعاملة وعدم التفرقة بين السوي والمعوق سواء في النظرة أو الكلمة أو الإشارة.. ولكن بالرغم من الإمكانات البشرية التي تحظى بها الجهات المعنية برعاية ومتابعة تجسيد حقوق هذه الفئة على أرض الواقع، إلا أن هناك شواهد نراها يوميًا ونستغربها كثيرًا، ونتساءل: كيف يكون حال أصحاب المعاناة وهم ما زالوا يطالبون بها؟! لكن لم تجد لها أذنًا صاغية، وخاصة الذين حرموا من نعمة السمع والبصر! وبالرغم من قوة الإرادة والتحدي التي ينعمون بها إلا أن مطالبهم البسيطة لم تحظ بالاهتمام في الدول النامية مقارنة بالدول الأخرى، بدءًا من وجود إشارات بسيطة تشعر الآخرين بوجودهم سواء في المطارات أو المستشفيات أو في الطرق العامة مما قد يعرضهم

حيث كان ممثل تلك الدولة من السامعين، مما دعا مجموعة من الزملاء الصم الوقوف صفًا في وجه ممثل تلك الدولة، وطرح سؤالهم المباشر: «لماذا أتيت وحدك؟! أليس في بلدكم صم للمشاركة في هذا المؤتمر؟!». ولقد كان موقفًا حرجًا برز خلاله عدم رغبة الصم أن يقوم أحد بإقصائهم عن قضاياهم. وهذا يستدعي تأكيد أهمية مساعدة الصم على أن يعالجوا قضاياهم بأنفسهم، وأن يكونوا في المقدمة عند عمل أي شيء يخصهم.

تجاهل الآخرين

عندما كنت مسؤول النشاط الثقافي في نادي الصم بالرياض، وحين دخولي إلى النادي ذات ليلة وجدت مجموعة من طلاب الجامعة متذمرين لعدم تعاون أعضاء النشاط الثقافي من الصم معهم. وعندما طلبت من أحد الزملاء من الصم التعاون معهم أثناء توجهي إلى قسم النشاط الثقافي بالنادي اجتمع عليّ مجموعة منهم كانوا يشتكون من بعض الأمور التي منها حضور الكثيرين من طلاب الجامعة لجمع المعلومات دون فائدة تعود على الصم! كذلك ذكروا بعض ما يعانيه الصم من تجاهل الآخرين.

ثلاث مجموعات

سواء كان العاملون في تعليم الصم من حملة الشهادة العليا في مجال التربية الخاصة أو من المعلمين خريجي الجامعات الوطنية أو من غيرهم، فإن تقييم الصم ووجهة نظرهم بأن كل من يعمل معهم لا يخرج عن أن يكون ضمن إحدى ثلاث مجموعات:

- مجموعة قدمت مصلحتها على مصلحة الصم. وجعلت نفسها في المقدمة فهي التي تحظى بكل جديد على حساب الصم.
- مجموعة تكتفي بالحد الأدنى من المهام والواجبات (وقد تقصر أحيانًا في أدائها) ولا يتعدى الكسب المادي هدف هذه المجموعة!
- مجموعة نشطة جعلت الصم في المقدمة، وانطلقت بهم نحو الإبداع ولم تنتظر مصلحة شخصية أو تقدم مصلحتها على مصلحة الصم. ■

للإحراج أو لمواقف ضاغطة تسيء من نظرتهم لأنفسهم ولمن حولهم. فـ«الجمعية السعودية للإعاقة السمعية» مثلاً أنشئت منذ عام ١٤٢١هـ (أي منذ ٦ سنوات) واستطاعت مجموعة قليلة من عضواتها إثبات وجودهن، وتم إنشاء مركز ثقافي للجمعية وهذه خطوة رائعة يشكر المسؤولون عنها. لكن (بشكل أعم) لا توجد أي إنجازات خارج أسوار الجمعية تشعر فئة الصم والبكم بالأمان الاجتماعي والمادي! وأبسطها أنهم (ذوو وذوات الاحتياجات الخاصة) ما زالوا يعانون من مساواتهم مع الآخرين في تكاليف استخدام تقنية الاتصالات بالرغم من اعتمادهم الكلي على الفاكس والنت ورسائل الجوال! وما زالت سيارتهم لا تحمل «شعار الأذن» الذي قد يسبب لهم كثيرًا من الإحراج عندما تتعالى أبواق السيارات الأخرى من خلفهم، أو خلال ما يعترضهم من مواقف مرورية قد توقعهم في مشكلات هم بغنى عنها. لذلك أرى أهمية هذا الشعار في حمايتهم أيضًا من التعرض للحوادث القاتلة. ولا أنكر أن فتح المجال للدراسة الجامعية لهذه الفئة يكون جسرًا لتحقيق كثير من الطموحات بداخلهم لقهر الإعاقة، ولتحقيق مطالبهم العديدة التي ما زالت قيد الدراسة، والتي من أهمها الاتفاق بين القائمين على متابعتهم في التعليم على استخدام لغة إشارة موحدة بينهم. فهل يعقل أن هناك كثيرًا منهم يعاني في التفاهم مع أقرانه على مستوى المنطقة؟! فمثلاً مفردات الإشارة تختلف من منطقة لأخرى لدينا بالرغم من أنها لغة عالمية، والصراع حول الأنسب لهم من حيث اعتماد (الإشارة) في تعليمهم القراءة والكتابة مثل العاديين، خاصة لمن لا يعاني منهم من إعاقة عقلية - ما زال محل خلاف بين المسؤولين عنهم، ولم يتم أخذ رأيهم كأصحاب مشكلة أو أصحاب قرار! إلى جانب أن كثيرًا منهم قد تلقى تعليمه في الخارج، ويرى أن لغة الإشارة فيما بينهم هي اللغة المشتركة التي تريحهم، لكنها لغة مزعجة مع الآخرين الذين لا يفهمون من لغة الإشارة شيئًا! خاصة أن كثيرًا منهم يتزوج بعضهم من بعض وينجبون أطفالاً ينعمون بنعمة السمع. وبالرغم من ذلك قد تؤثر قدرتهم في التعامل مع الآخر على أبنائهم من حيث تواصلهم مع الآخرين، ويضطرون (لا إراديًا) إلى استخدام طريقة التعبير عما بداخلهم كمثل والديهم! وهذا قد يسبب لهم سوءًا في تكيفهم الاجتماعي مع أقرانهم العاديين.

إذًا نحن أمام قضية هامة بحق فئة من السهل دمجها في المجتمع، وتحتاج إلى توحيد في الجهود والقرارات وتنفيذ التوصيات التي تختتم بها ندوات ولقاءات عديدة ولكنها للأسف لم تر النور إلى الآن! ■

تجاربهم مع الإعاقة

لم يكن مرحبًا بي في التعليم العام ومنعت من استعمال المصعد في الجامعة!!

الجوهرة عبدالعزيز التميمي ※ - الرياض

※ مديرة «مركز الأميرة العنود لشؤون المعاقات»

واجهتني صعوبات وعراقيل في بداية مشواري التعليمي حيث لم يكن وجودي في المدرسة مرغوبًا به من موجهات إدارة التعليم، وذلك لزعمهن أن المدرسة غير مناسبة لمن هن في مثل حالتي. إلى أن تعرفنا على مديرة المدرسة الابتدائية ورأت من خلال زيارتها لنا أنني لا أختلف عن أقراني من الفتيات الأخريات، وأنني بحاجة إلى التعليم للاستفادة من هذا الطريق الذي سينير حياتي في المستقبل والتي بدونها لن يكون لي دور في هذا المجتمع.

وافقت مديرة المدرسة على انضمامي لطالبات الصف الأول، واتفقنا على أن أبقى في مقعدي ولا أتحرك أبدًا بحضور الموجهات، لكي لا يشعرن بوجودي وباختلافي عن زميلاتي.

وبالرغم من المصاعب التي تواجهني في طريقي اليومي من المنزل إلى المدرسة والتي من أهمها هو صعوبة المشي حيث كنت «أحبو» عندما أريد الانتقال من مكان إلى آخر، فقد كانت هذه هي الطريقة الوحيدة للتنقل.

انتقلت من صف إلى صف إلى أن أنهيت المرحلة الابتدائية التي لولا الله سبحانه ثم وقوف مديرة المدرسة إلى جانبي لم يكن ليهيأ لي اجتيازها بامتياز.

انتقلت إلى المرحلة المتوسطة ولم تكن مديرة المدرسة تحمل ما كانت تحمله مديرة المرحلة الابتدائية من رحمة ومساعدة وحب للخير، فقد قوبلت بالرفض عندما قدمت أوراقي للانضمام إلى مدرستها، وقالتها صريحة: «اذهبوا بها إلى المدارس الخاصة، مدرستنا غير مهيأة لها»، إلا أنني قابلت رفضها بالإصرار بالرغم من وجود الصف في الدور الثاني، وكان الدرج المؤدي للدور الثاني غير مهيأ لعدم وجود درابزين للإمساك به أثناء الصعود أو النزول، فقررت وبمساعدة زميلاتي أن استعمل طريقة «الحبو» فقد كنت استعمل قفازات في يديّ وأقوم برفع ملابسي بواسطة حزام لتساعد في سرعة الانتقال!

هذه باختصار كانت طريقتي في التنقل بين المنزل والمدرسة. وفي أرجاء المدرسة، فقد كنت أصعد من جهة وأنزل من الجهة الأخرى ولا أستعمل نفس الدرج وذلك بأوامر إدارة المدرسة! وكل هذا لإدخال اليأس والإحباط في نفسي لأترك المدرسة، إلا أن هذا لم يزدني إلا إصرارًا فوق إصراري وعزيمة تفوق عزيمة من هم أحسن حالاً مني.

استمررت على هذا الحال إلى أن انهيت المرحلة الثانوية، فتوجهت إلى عمادة القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود وكلي أمل بأن ألقى القبول إلا أنني قوبلت بالرفض وأنا عند باب الغرفة المخصصة للتسجيل، حيث لم تمهلني الموظفة للدخول وشرح حالتي لها، بل قالت بكل برود: «المكان غير مهيأ لمن هن في مثل حالتك، والأفضل لك أن تجدي مكانًا غير هذا المكان..».

بعدها ذهبت إلى معهد الإدارة العامة وسجلت في قسم إدارة المستشفيات وقوبلت بالرفض بحجة أن هذا القسم...

وبعدها بقيت في المنزل سنة كاملة لم أجد من يفتح لي ذراعيه ويقبل بتسجيلي، حتى قدمت أوراقي إلى كلية الخدمة الاجتماعية، وقابلت عميدة الكلية التي لم تكن أفضل من غيرها من المديرات اللواتي قابلتهن في مشواري التعليمي، إلا أنه وبسبب إصراري وافقت على انضمامي لهذه الكلية بشرط اجتياز المقابلة الشخصية التي كانت مكونة من ١٣ دكتورة! لا أدري هل هذا هو المتعرف عليه في هذه الكلية، أم أنه جعل هذا العدد لإدخال الهيبة والخوف في نفسي مما يجعلني أتوقف وأنسحب؟!

وبفضل من الله اجتزت هذه المقابلة وتمت الموافقة

على انضمامي لهذه الكلية بشرط تجربتي شهرًا لمعرفة إمكانية تخطي الصعوبات. وبفضل من الله العلي القدير استطعت تخطيها، حيث كانت الكلية مهيأة لي من حيث سهولة الممرات ووجود درابزين على الدرج مما يساعد على الصعود والنزول. إلى أن انتقلت الكلية إلى المبنى الجديد. هنا بدأت الصعوبات تواجهني من جديد، فقد جعلت قاعة المحاضرات في الدور الثالث، وبالرغم من وجود مصعد في الكلية إلا أنني منعت من استعماله! فلم أستطع الصعود، وقوبل إصراري بإصرار إدارة الكلية بعدم إنزال قاعة المحاضرات إلى الدور الأول مع وجود قاعة فارغة في الدور الأول، وكانت حجتهم أن هذه القاعة مخصصة للندوات. وبقيت قرابة شهر كامل وأنا أداوم ولكن في الدور الأول، لا أستطيع الصعود لحضور المحاضرات في الدور الثالث، إلى أن اعترضت زميلاتي على هذه المعاملة السيئة لي، وأبدين اعتراضهن واحتجاجهن على هذا التصرف. وقمت بالدخول على مكتب العميدة التي أبدت استعدادها بجعل العاملات يحملنني يوميًا إلى الدور الثالث وإنزالي منه، إلا أنني رفضت ذلك بحجة أنني لو رغبت في أن يساعدني أحد لطلبت من زميلاتي هذه المساعدة اللاتي كن على استعداد لتقديم هذه المساعدة لي.

وقمت بتوجيه سؤال للعميدة وهو؟! «هل هذه القاعة المخصصة للندوات والمحاضرات أهم لديكم من مستقبل فتاة؟!» الأمر الذي جعلها توافق على استعمال هذه القاعة. واستطعت إكمال هذه المرحلة بعد كل هذه الصعوبات والعراقيل التي جعلت في طريقي لتوهن عزيمتي وتجبرني على التوقف عما أطمح إليه.

عندما كنت في المستوى الجامعي الرابع تزوجت

لا تقبل الرسائل السلبية وتصدق أنك معاق

سعد الكريباني - الكويت

يروى في التراث الصيني أن مزارعًا فقيرًا في قرية كان يملك حصانًا، وكان أهل القرية كذلك مزارعين فقراء ولكنهم لا يملكون أي حصان.

وفي ذات صباح تجمع أهل القرية عند المزارع الفقير وقالوا له: ما أسعدك! ما أحسن حظك! كلنا لا يملك حصانًا وأنت تملك حصانًا يساعدك في الزرع ويحملك إلى حيث تريد.

التفت المزارع إليهم باسمًا وهو يقول: ربما.

وفي ذات صباح اختفى حصان الرجل الفقير، فتجمع أهل القرية فقالوا للمزارع: يا مسكين، يا تعيس الحظ، هرب حصانك، هرب الذي كان يساعدك، ما أسوأ حظك!

فالتفت المزارع إليهم باسمًا وهو يقول: ربما.

وفي فجر صباح الغد: رجع الحصان وبصحبته حصان وحشي قد ألف حصان المزارع.

فتجمع أهل القرية عند المزارع فقالوا: ما هذا الحظ العظيم؟! يا لك من محظوظ، قد صار عندك حصانان، يالهناك!

فالتفت الرجل إليهم باسمًا، وهو يقول: ربما.

وفي مغرب ذلك اليوم وعند انتهاء العمل، أحب الابن الوحيد للمزارع أن يركب الحصان الوحشي ليتألفه، فامتطى ظهره، وما هي إلا خطوات حتى هاج الحصان الوحشي وسقط الابن وكسرت يده، فأتى أهل القرية للمزارع قائلين: يالرداءة حظك.. يا لحظك العاثر! ابنك وحيدك كسرت يده، من سيساعدك في حراثة الأرض؟ من سيشاركك العمل بعده؟ يالك من مسكين!

فالتفت إليهم باسمًا وهو يقول: ربما.

وتمضي أيام قليلة.. وإذا بالجيش الصيني داهم القرية وأخذ كل شباب القرية، إنه يتأهب لخوض حرب قادمة لعدو قريب يتربص. دخل أفراد الجيش بيوت الفقراء، أخذوا كل الشباب لم يدعوا أحدًا، لكنهم عندما دخلوا إلى بيت المزارع الفقير وجدوا ابنه مكسور اليد، قد لفت يده بجبيرة، فتركوه.

فتجمع أهل القرية عند المزارع وقالوا: لم يدعوا شابًا

من رجل سليم جسديًا، واستطعت العيش معه بالرغم من عدم توفير الأمور التي تحتاجها كل معاقة لتأسيس منزل، وكانت ثمرة هذا الزواج طفلاً هو الآن في السنة السادسة.

تخرجت في عام ١٤١٦-١٤١٧هـ، وطرقت جميع الأبواب من أجل الحصول على الوظيفة ولكن مع الأسف كانت جميعها مغلقة في وجهي، لا لشيء إلا أنهم كانوا يربطون بين القدرات والإعاقة.

ذهبت إلى مكتب الرئيس العام لتعليم البنات ومنعت من مقابلته، فبقيت انتظره عند بوابة الدخول، وما أن حضر وبدأت أشرح له قصتي حتى رد عليّ بالرفض!

بعدها ذهبت إلى الإدارة العامة للإشراف التربوي، وتشرفت بمقابلة الأستاذة حصة الصليح التي مدت لي يد المساعدة، وتفهمت وضعي وخاصة بعد أن بدأت

كان الدرج المؤدي للدور الثاني غير مهيأ لعدم وجود درابزين للإمساك به أثناء الصعود أو النزول، فقررت وبمساعدة زميلاتي أن استعمل طريقة «الحبو» فقد كنت استعمل قفازات في يديّ وأقوم برفع ملابسي بواسطة حزام لتساعد في سرعة الانتقال!

حديثي معها بقولي: «نحن المعاقين مع الأسف الشديد محصورون بين عنوانين رئيسين وهما: أولاً عندما نريد أن نمارس دورنا في الحياة ونحصل على حقوقنا يقال لنا: عفوًا.. قفوا أنتم معاقون. ثانيًا: إذا كنا نحن المعاقين

من شبابنا إلا أخذوه، ما تركوا أحدًا، ما تركوا إلا ابنك، ما هذا الحظ العجيب؟! يا لقوة حظك.. ما أسعدك!

فالتفت الرجل إليهم باسمًا كعادته وهو يقول: ربما.

لا تخلو حياة إنسان من مشكلات، الغني له مشكلاته، الفقير له مشكلاته، العامل، العاطل، الكبير، الصغير، الكل تعصف به المشكلات.

قال أمير الشعراء أحمد شوقي:

صغير ود لو كبُرا
وشيخ ود لو صغُرا

وخال يبتغي عملاً
وذو عمل به ضجرا

ورب المال في تعب
وفي تعب من افتقرا

فهل حاروا من الأقدار
أم هل هم حيروا القدرا؟!

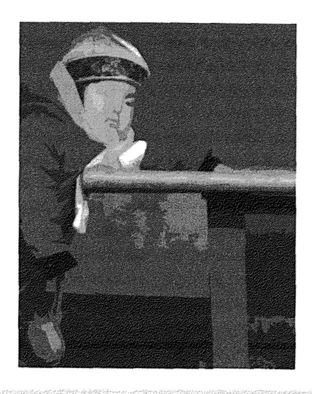
ليس المهم ما يقع عليك من مشكلات الأحداث، المهم بأي عين تنظر للحدث، بعين المتفائل المستبشر بالخير، أم بعين المتشائم المتكهن بالشر؟ تأكد من لون نظارتك التي ترتديها، أهي سوداء مظلمة أم بيضاء مشرقة؟ صاحب النظارة السوداء لا يرى إلا الظلمة والنقص والفشل، وصاحب النظارة البيضاء (ذلك المطمئن بالله المتوكل عليه الراضي بقدره) لا يرى إلا الخير القادم والكمال والنجاح.

لقد كان سيد التابعين «عطاء بن أبي رباح»، أسود، أعور، أفطس، أشل، أعرج، ثم عمي بعد ذلك. وقال عنه إبراهيم الحربي، كان عطاء عبدًا أسود لامرأة من أهل مكة، وكان أنفه كأنه باقلاء. ستة عيوب كانت في عطاء ماذا تظنه قد فعل بها؟ هل تكسرت عزائمه؟ هل بكى على قدره يائسًا ومنتظرًا يوم موته للخلاص من الدنيا والخلاص من تهكمات الناس وسخريتهم؟ هل قال عطاء لنفسه: أنا عبد مملوك سأظل هكذا إلى الأبد، أنا أسود وأعور وأشل و... لن يقبلني أحد؟

لقد كان لعطاء أذنان تسمعان، ورجلان تمشيان، كان لعطاء لسان يتكلم، ويد تكتب، وعقل يفكر ويحفظ.. هذا ما وجده عطاء في نفسه، كان ينظر بعين المتفائل الراضي الذي يمتلك الكثير من النعم.

لقد كان يعلم أن التغيير يبدأ من الداخل. المهم كيف أرى نفسي لا كيف يراني الناس، إذا كنت ترى نفسك قويًا ذكيًا فهكذا ستبدو وبهذا سيعاملك الناس. إن السعيد هو من يرى الوجود سعيدًا، سأطلب العلم عند كل عالم.. سأجتهد وأتعلم وأثبت لنفسي أني قادر على تغيير حياتي إلى الأفضل. بهذه العبارات المتفائلة خاطب عطاء نفسه، فماذا حدث؟

لقد صاح المنادي في زمن بني أمية في مكة أيام



تجاوزنا تلك المعوقات، وأردنا أن يميزونا عن غيرنا باعتبارنا معاقين ومتغلبين على الإعاقة يقال لنا: أنتم مثلكم مثل غيركم» كيف يكون ذلك؟!

وبعد ذلك تم تعييني في نفس الإدارة كمأمورة سنترال، وكانت هذه هي الصدمة الأولى لي في حياتي الوظيفية.

ثم بعد ذلك حاولت بعد جهد جهيد الانتقال إلى مكتب الإشراف التربوي للتعليم الخاص أملاً في أن أجد من يقدر قدراتي وشهادتي، ولكن مع الأسف لم يكن الأمر بأحسن حالاً، فقد استلمت الأمور الإدارية البسيطة، والرد على الهاتف.. في هذه المرحلة رشحت كعضو في المجموعة الاستشارية للتوظيف الخاصة بالنظام الوطني للمعاقين، وحضرت العديد من المؤتمرات والمحاضرات والندوات الخاصة بالإعاقة. كما التحقت بالعديد من اللجان المختصة بالإعاقة. هذا إلى جانب أني كنت أعمل

الحج، لا يفتي الناس إلا عطاء. وقال عنه الإمام أبو حنيفة: ما رأيت أفضل من عطاء. وقال الإمام إبراهيم الحربي: جاء سليمان بن عبدالملك أمير المؤمنين إلى عطاء هو وابناه، فجلسوا إليه وهو يصلي، فلما صلى التفت إليهم، فما زالوا يسألونه عن مناسك الحج، وقد حول قفاه إليهم، ثم قال سليمان لابنيه: قوما، فقاما، فقال: يا بني لا تنيا في طلب العلم، فإني لا أنسى ذلنا بين يدي هذا العبد الأسود.

لقد أصبح «عطاء بن أبي رباح» عالم الدنيا في زمنه.. رسم صورة ذهنية متفائلة مشرقة عن نفسه وواقعه، فكان له ما رأى وتوقع.

تفاءلوا بالخير تجدوه.. هذه كانت قصة عطاء الذي مكث في الحرم ٣٠ سنة يطلب العلم.

معاقون أم منجزون؟

ولد كفيف البصر، لكنه تعلم اللغة الفارسية واليونانية واللاتينية والتركية، وبرع في علوم المنطق والرياضيات والطبيعيات، ورحل للتعلم إلى أماكن كثيرة منها تركيا وروسيا وأوروبا ومصر، وألف كتابه الشهير في الأدوية «التذكرة» الذي يقع في ثلاثة مجلدات، والذي صار مرجعًا في التداوي لقرون عديدة في مدارس ومعاهد وكليات الطب في أوروبا والعالم الإسلامي، هل عرفتم هذا الرجل الأعمى الذي أتحدث عنه؟ إنه رئيس العشابين في البيمارستان المنصوري بالقاهرة وأبقراط زمانه، العلامة الطبيب، وأبو الصيدلة «داود الأنطاكي».

الملحن الألماني «بتهوفن» (١٧٧٠-١٨٢٧م) أخذ يفقد حاسة السمع شيئًا فشيئًا، فقد كان يسمع بصعوبة في الثلاثينيات من عمره، ثم أصبح أصم تمامًا في سن السادسة والأربعين. ومع ذلك فقد ألف أروع موسيقاه في سنواته الأخيرة (وهو أصم)!

وهذا لويس برايل (١٨٠٩-١٨٥٢م) أصيب بالعمى في سن الثالثة، ورغم ذلك أصبح فيما بعد مدرسًا في باريس، وقام بوضع أسلوب الكتابة الشهير للمكفوفين والذي سمي باسمه.

«ابن سيده» يؤلف كتابه «المخصص» وهو أعمى. كتابه الذي يقع في ١٧ مجلدًا، في كل جزء قرابة ٣٠٠ صفحة، بها من أصول اللغة وخصائصها ونواحي اتصالها بالحياة ما جعله قبلة اللغويين في العصور المختلفة.

سُجن «السرخسي» فألف المبسوط في ٣٠ مجلدًا، وأصاب الشلل ابن الأثير فصنف جامع الأصول والنهاية في ٣٠ مجلدًا، وسجن ابن تيمية فأخرج الفتاوى ٣٠ مجلدًا.. أرأيتم، حتى عندما تفقد إحدى كبريات النعم مثل نعمة الحرية قد يكون لك فيها منحة من الله!

على دراسة لمشروع خيري تشغيلي واجتماعي وتثقيفي للفتيات المعاقات.

في هذه الفترة طلبت الانتقال إلى «الروضة الثلاثون» وهناك وجدت مديرة متعاونة ومتفهمة إلى أبعد الحدود. فقد كانت داعمة لي بمشاعرها وصلاحيتها المخولة لها.

وعند اكتمال تلك الدراسة قمت بتقديم المشروع إلى وزارة الشؤون الاجتماعية التي رحبت بالمشروع، ولكنها وضعت أمامي بعض الشروط المالية التي عجزت عنها.

ثم بعد ذلك تقدمت بمشروعي إلى «مؤسسة الأميرة العنود الخيرية» التي احتضنتني واحتضنت بذلك مشروعي تحت اسم «مركز الأميرة العنود لشؤون المعاقات» وعليه تم احتضان أكثر من ٥٠ فتاة معاقة إعاقات مختلفة.

وفكرة المشروع هي إيجاد ورش عمل (خياطة وتطريز، خزف، سيراميك، جلود) ويستقبل بشكل خاص خريجات القسم المهني في مركز التأهيل الشامل، بالإضافة إلى استقبال كل من لديها موهبة فنية سواء كانت معاقة أو سليمة. وشروط القبول في المركز هي أن تكون الفتاة فوق ١٥ سنة، وأن يكون لديها القدرة على الإنتاج والاندماج في المجتمع. وهو يستقبل معظم الإعاقات، والدوام فيه بالنسبة للمنتسبات يبدأ من الساعة الثامنة صباحًا إلى الواحدة ظهرًا جميع أيام الأسبوع عدا الخميس والجمعة.

وأنا حاليًا أعمل مديرة لهذا المركز. وقد التحقت بدبلوم إدارة أعمال، وأنا عضو في أكثر من لجنة خاصة بالإعاقة، وأعتبر أول امرأة سعودية تلتحق بلجان خاصة بوزارة الشؤون الاجتماعية، وممثلة للمعاقين في لجنة تنسيق خدمات المعاقين في المملكة العربية السعودية. ■

تقول «هيلين كيلر» تلك العمياء الصماء البكماء:

«عندما توصد في وجهنا أبواب السعادة تنفتح لنا العديد من الأبواب الأخرى، لكن مشكلتنا أننا نضيع وقتنا ونحن ننظر بحسرة إلى الباب المغلق ولا نتلفت لما فتح لنا من أبواب».

يتعرض الطفل الصغير «رون سكانلان» عام ١٩٥٦م لحادث سيارة، ويقوم الأطباء بإنقاذ حياته، ولكنه يصاب بالشلل التام من الوسط وحتى قدميه، وكان عليه أن يجلس على كرسي المعاقين طوال حياته، هكذا كان قدره. لكنه لم يجلس ليندب حظه ولم يصطدم مع القدر.. شعر أن لديه أطرافًا أخرى تتحرك.. قدرات يستطيع استغلالها.. عطايا أخرى أبقاها الله له ليستمتع بها.. فماذا فعل؟

لقد حاول الاشتراك في عدة نوادي لممارسة رياضة الكاراتيه، ولكنه رُفض بسبب حالته الجسمانية، وأخيرًا.. وافق «بيل ليسلي» مدرب (الكونفو) على أن يقوم بتدريبه.. كان «رون سكانلان» أول من يحضر إلى التدريب وآخر من يغادر الصالة. وداوم على التدريبات وتقدم في هذه اللعبة حتى حصل على الحزام الأسود. كان قويًا جدًا، ويستعمل يديه والكرسي الخاص به لهزيمة أي منافس! وعندما بلغ عمره ٢٧ سنة وصل لأعلى المستويات، وأصبح هو نفسه معلمًا، وفتح مدرسته الخاصة لتعليم الكونفو التي استوعبت حوالي ٢٠٠ شخص.. لقد فعلها العملاق «رون سكانلان»!

وهذا طفل آخر يصاب بمرض شلل الأطفال ويعيقه عن الحركة ويضطره للجلوس على الكرسي المتحرك، لكن هذا الطفل البطل لم تمنعه هذه الإعاقة الخارجية وغير الحقيقية من أن يفوز ١١ مرة ببطولة العالم في المبارزة، ويحصل على كأس أحسن لاعب في العالم لثلاث مرات، ويضيف أربع مرات متتالية في المركز الأول على العالم.. إنه البطل الكويتي «طارق محمد القلاف» الذي حطم قيود الإعاقة ونال في شهر يوليو عام ٢٠٠٢م سيف الشرف لأحسن لاعب في العالم.

أما زلنا نسمي هؤلاء «معاقين» رغم كل هذا الإنجاز؟!

إن الإعاقة الحقيقية هي أن تصدق أنك معاق.

كم من الناس تفضل الله عليهم بهبات وقدرات هي أضعاف قدرات وهبات هؤلاء الناس، لكنهم رضوا بمشي السلحفاة وعميق السبات، حتى تبلد العقل، وضعف العطاء، وانهزمت النفس، ويئست الروح، ورضت تلك الذات المنهزمة بتهميش أدوارها والركون إلى العجز والكسل. ■

* من كتابه كيف أصبحوا عظماء

تجاربهم مع الإعاقة



تالا

لينا صلاح خضور - سوريا

قررت أن أسميها تالا إن كانت بنتًا. فقد قيل لي إن تالا هي النخلة الصغيرة، هي ابنة لينا النخلة الكبيرة في الطليعة. وشعرت منذ ذاك اليوم أني حامل استثنائية!

فقد كانت بنتًا وأسميتها تالا.. تالا الرائعة صاحبة أحلى عينين في العالم. لم أكن أعلم ما الذي تخبئه لي الأيام مع تالا الغالية. لم أكن أعلم أن تلك العيون ستكون كل اللغة وكل التواصل ما بيننا وبين تالا. لم أكن أعلم أن الله خلقها بكل هذا الجمال ليكون فيها كل هذا الإحساس!

تالا تضحك تالا تبكي.. تالا تحكي تالا تكبر.. صار عمرها ثلاث سنوات وهي كما الوردة الرائعة. صار عمرها ثلاث سنوات كل ما فيها يحكي نغمًا ودلعًا ودلالاً. صار عمرها ثلاث سنوات ويجب أن تذهب تالا إلى المدرسة كما البنات. كم بكيت! كيف ستتركني حبيبة القلب عصفورة المنزل لتذهب إلى الروضة؟ ولكن هذا ما يجب أن يكون. لم أكن أعلم أن تلك الدموع لن يكون لها نهاية.

بعد مرور أسبوع واحد من التحاقها بالروضة استدعتني الإدارة لتقول لي إن تالا مختلفة عن أقرانها، وأنها لا تستجيب ولا تتعامل بصورة صحيحة مع من حولها. فوجئت ورفضت وطلبت مراقبة ابنتي من بعيد.

فعلاً رأيتها.. رأيت تالا كما العصفورة تتحرك بين طاولات الصف الصغير بدون هدف، ودون أن يلفت نظرها ما تقوم به قريناتها. تتحرك وتقوم بحركات متتالية لا تفسير لها!

طلبت فرصة.. ربما تالا لم تتأقلم بعد. وبدأت بفحوصات طبية لأثبت أن ابنتي لا تعاني ضعف سمع أو ما شابه. وبدأت دوامة ربما لغاية الآن لم تنته! أثبتت كل الفحوصات أن تالا لا تعاني أي مرض عضوي وتم التشخيص على أنها حالة توحد!

«توحد» كم هي كلمة غريبة! وبدأت أسأل من مكان إلى آخر ومن عيادة لأخرى ومن بلد لآخر ما هو «التوحد»؟ وما الحل؟ وكيف سيكون مصير ابنتي؟

الأيام تتسارع.. تصبح شهورًا، والشهور صارت سنوات. كانت البدايات صعبة ومريرة فيها الكثير من الحزن الكثير من الألم الكثير من الإحباط الكثير، الكثير من الدموع.. لا أحد في مجتمعنا يعرف ما هو «التوحد» لا أحد يعترف بهؤلاء الأطفال.. لا شيء لهم لا مراكز لا مدارس لا شيء سوى المزيد من «الإحباط»!

قرأت الكثير من الكتب.. شاهدت الأفلام.. ترجمت المقالات لأفهم كيف لي أن أستمر بالتواصل مع الغالية تالا التي مرت هي أيضًا بحالات صعبة. وكنا كلما انتظمنا بمدرسة رفضنا بعد فترة قصيرة لأن ابنتي لديها حالة «توحد»، ولا أحد يعرف كيف يتعامل معها.

أثناء كل هذا غابت الضحكة التي أحب، غابت الكلمات الرائعة وتاهت النظرات وتالا لم تعد تالا!

بعد مرور سنوات من التخبط والألم وكثير من التشخيص بين عيادات الأطباء، كان القبول مفتاح الفرج.. إنه القبول بما قسمه الله لنا واعتباره تميزًا للعائلة مفتاحًا لحلول كثيرة ضمن الأسرة التي تآزرت من أجل تالا وعيون تالا. سمعنا عن مركز خاص ولجأنا إليه، مركز صغير بحالات معدودة.. مركز يكاد يكون مجهولاً، إذ لا أحد يعلم بوجوده سوى الطبيب المشرف على الحالات وبعض الأهالي الذين أضناهم البحث.

حلمت أن يكون لتالا ورفاقها مركز كبير، حلمت أن تذهب تالا إلى مكان معترف به من المجتمع

والدولة، وليعلم الجميع ما هو «التوحد»، وبأنه مرض صعب فيه ضعف تواصل مع المجتمع على كافة الأصعدة، وأن علينا مساعدة هذه الحالات بالدمج مع مجتمعهم بشكل أمثل.

حلمت كثيرًا إلى أن تجمعنا حول فكرة كانت هدفي وحلمي نحن أهالي هؤلاء الأطفال الرائعين، تجمعنا لنطالب بحقوقهم من خلال السعي لتحقيق ما نأمل به من إنشاء مراكز وتوعية ومساعدة، وبكل ما أعطانا الله من إصرار وتصميم.. كانت الفكرة.. والفكرة صارت مشروعًا فكانت «الجمعية السورية للتوحد». وها نحن نعمل ونحاول أن نحدث مراكز جديدة لاحتواء حالات أكثر. وها هي تالا تكبر. تالا صارت صبية حلوة عمرها ١٥ عامًا وهي رائعة ومتواصلة معنا، تذهب إلى المركز يوميًا.. تلعب مع أبيها كرة القدم.. تتدلع عليّ.. تتواصل مع أخيها.. وتحكي معنا كل الكلام وأحلى الكلام بعينيها الرائعتين.

بشرى وسارة أختان لتالا أعرف أن بانتظارهما مهام كثيرة.. وكلي ثقة بأنهما ستكونان على قدر عال من المسؤولية والحب والحنان.

المجتمع بدأ يتقبل أكثر، لكننا لا نزال في بداية الطريق بالنسبة للوعي بشأن التعامل مع الإعاقات المختلفة، وما زال مجتمعنا بحاجة للكثير. فطريق الألف ميل يبدأ بخطوة. وها قد بدأنا.

لا أنكر أن المستقبل ما زال غامضًا ولكن أمام الأمل.. أمام الإصرار لا شيء يقف. ولن ننسى أبدًا أن الشمس تشرق كل يوم.

تالا أحبك كثيرًا... نحبك كثيرًا. ■

مصدر إبداع

فايزة عثمان أبا الخيل - الرياض

بعد أن عزمت على ترك البحث (غير المجدي) عن المسببات البعيدة التي جعلت من ابني «الوليد» حالة نادرة من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة (فهو لا يسمع، ولا ينطق، وشبه كفيف، وله نشاط زائد، وسلوكيات لا تدخل أحيانًا ضمن القبول الاجتماعي) تحولت حياتي نحو التحدي مع ابني «الوليد» في إحداث تغيير جذري على كثير من سلوكياته. فقد ساهم المنزل وعدة مدارس ومراكز تأهيلية في إحداث هذا التغيير المطلوب، حتى تمكن «الوليد» في فترة وجيزة من تجاوز التأهيل إلى التعليم! فـ«الوليد» الآن له من العمر ١٦ عامًا، يدرس في القسم المتوسط في معهد الصم (أي يتعلم جميع المواد الدراسية)، له شخصيته المستقلة والطموحة والاستطلاعية، وله معرفة جيدة بالعادات وما فيها من عيب ومقبول والأمور الدينية وما فيها من حلال وحرام. كما تحولت حياتي إلى التحدي مع نفسي، حيث اتجهت إلى دراسة التربية الخاصة والتخصص في أحد مجالاته (وحاليًا أسعى لإتمام الدراسات العليا فيها)، وإلى خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة بفتح مركز «الوليد» التأهيلي، ومدارس «الوليد» المعنية بالدمج التربوي. فمن خلال المركز والمدارس سعيت لاستخراج كوامن الإبداع في كثير من حالات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تنتظم فيهما، وإلى تكرار ما فعلته في تجربتي مع ابني «الوليد». فرغم أن هذه التجربة ابتدأت بالصعوبات إلا أنها انتهت بالخير والعطاء!

إن من يطلق عليهم البعض جهلاً «معوقين» هم في الحقيقة مصدر إبداع إذا عرفنا كيف نستثمرهم ونستثمر أنفسنا معهم. فكم من علماء وفقهاء وخبراء لم يعقهم ما ابتلاهم الله به عن أن يسهموا في رفع مستوى المجتمع وتطويره!

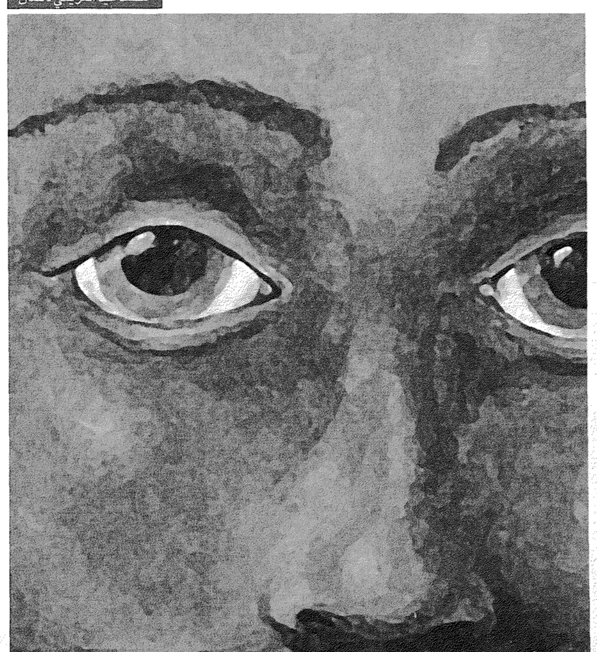
في رأيي، المعوقون (حقًا) هم من عطلوا حواسهم في الخمول والكسل، أو استغلوها فيما لا تحمد عقباه. ■


الملتقى الصحي
تجارة الرياض
المعرفة
تعوذوا من الشيطان الرجيم..
وفي الأعشاب علاج أيضا..
التدريب والتقنية
مواردنا البشرية على المحك!
موهبة
إعادة تشكيل الحضارة.. مهمة سعودية
الاشتراك في المجموعة كاملة لمدة سنتين بقيمة 1100sr

تجاربهم مع الإعاقة

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

محمد عيد العريمي - عُمان



* كاتب وروائي عماني .

في وقت مبكر من الصباح حين تبدأ خيوط النور بالانتشار رويدًا إيذانًا بانبلاج فجر يوم جديد، اتخذت حياتي منعطفًا آخر عندما اعترض جملان طريقي على بعد ٢٠ مترًا تقريبًا من السيارة. وبسرعة لم تتجاوز مئة كيلومتر بالساعة، وفي جزء من الثانية ليس أكثر، كان عليّ اتخاذ القرار المناسب لتلافي الكارثة: كبحت الفرامل وتضرعت لله (سبحانه وتعالى) أن تبطئ السيارة سرعتها وتتوقف قبل الاصطدام بكتلتي اللحم الوجلتين وسط الطريق.
عندما أفقت من تأثير الصدمة واستعدت بعضًا من وعيي، خلت رأسي منفصلاً عن جسدي. وإذ حاولت فك حزام الأمان خانتني يداي.

في ساحة المستشفى، سارع الممرضون والممرضات إلى إسعافي وتجمع المرضى والمراجعون، وجاء المتطفلون وخيم عليّ ظل حائط مستدير قبته مفتوحة نحو السماء. كانت الوجوه والأشكال والأصوات تتداخل: أفتح عيني فأرى الناس أمامي كخيالات الظل تتحرك بشكل هستيري في اتجاهات وأبعاد لا وجود لها وتصدر أصواتًا كخوار الثيران لا أفهم معاني كلماتها!

لا أتذكر كثيرًا كيف مضى الوقت، وأنا مُسجى على ظهري على نقالة مرضى (بعد أن حُزم جسدي بأربطة تفاديًا لما قد يفاقم الضرر الذي أصابني) داخل سيارة الإسعاف وهي تشق طريقًا جبليًا أفعوانيًا شديد التعرجات يخترق سلسلة جبال الحجر الشرقي بين إبرا ومسقط.

وعندما استعدت كامل وعيي في المستشفى، أدركت مدى خطورة إصابتي حين وجدت الجزء العلوي من جسدي داخل شرنقة جبس امتدت ما بين أسفل البطن إلى أعلى العنق، والأنابيب تدخل وتخرج من الجزء السفلي.

جاء اليوم التالي.. جاء بدموعه وأحزانه ومخاوفه، فقد فتحت عينيَّ على أمي وزوجتي بجانب السرير: اكتسى الحزن والأسى وجه والدتي وهي تذرف الدموع بلا انقطاع، في حين وقفت «فاطمة» تنظر إليّ بابتسامة أخفت وراءها اضطرابًا بالغًا وخوفًا عظيمًا وهي تشاهد نصف جسدي داخل قالب من الجبس، وأنابيب السوائل تدخل وتخرج من النصف الآخر.. ابتسامة لا تشبه في عذوبتها تلك الابتسامة الصافية التي ودعتني بها فجر اليوم الذي سبقه!

حاولت، بقدر ما أتاحت لي نفسي الضعيفة، أن أبدو قويًا متماسكًا، وأن أحتفظ برباطة جأشي، لكن نظرتها الحائرة المضطربة قهرت محاولتي، أضعفت قوتي، ومزقت تماسكي، فسالت دمعتي.. دمعتها، وبدا لي أن خيطًا رفيعًا امتد بين دمعتينا معبرًا لهواجس الخوف والقلق!

وكان جل ما تمنيت في تلك اللحظة (على تعاستها وازدرائي لها) أن أغمض عيني وأنعتق معها بعيدًا عن ذلك الواقع الأليم إلى عالمنا الخاص: عالم آخر يزخر بالبهجة وتطغى عليه الفرحة والسعادة.. لاسيما أنه لم يمضِ على زواجنا عام واحد.

لم يختلف اليوم الثاني للحادثة عن الذي سبقه، ولم يكن أفضل حالاً عما تلاه من أيام. ومن الناحية الصحية لم يطرأ على وضعي جديد: ففجأة وجدت نفسي وقد فقدت الإحساس في جسدي كله عدا ما فوق الكتفين. واقتصرت قدرتي على الحركة في عيني وفمي وحسب، ولم تكن لي قوة (حتى) على حك أنفي!

تردد عليّ الأطباء خلال الأيام التالية، وأخضعت مرات عدة لفحوصات مختلفة. وكان الوقت مازال مبكرًا، كما قال بعضهم، لتحديد النتائج النهائية التي تترتب على هذا النوع من الإصابات.

ورغم أن بعضهم أشار إلى أن الإصابة ربما تكون قد ألحقت ضررًا دائمًا بالجهاز العصبي، وأثرت بالتالي على قدرتي على الحركة الذاتية والإحساس بدءًا من الصدر ونزولاً إلى أصابع اليدين والقدمين، فضلاً عن اختلال معظم وظائف أعضاء الجسم الحيوية أسفل منطقة الإصابة، إلا أن شدة تأثيرها عليّ واحتمالات الشفاء ونسبته كانت مرهونة بمستوى الإحساس الذي سيعود إلى الأجزاء خلال الأسابيع القليلة القادمة.

وتشبثت بأمل أن يعود الأطباء غدًا أو بعده، أو ربما بعد أسبوع ليزفوا لي نبأ أن إصابتي ليست سيئة كما تبدو، وأني سأكون في طريقي إلى الشفاء خلال الأيام القليلة القادمة.

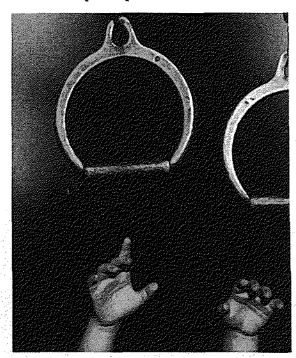
مرت أيام عدة، ولم يأت الخبر الذي كنت أنتظره، ولعله الوهم الذي كنت أتمناه، وإنما تدافعت عليّ الكوارث والأحزان، وتلاها حشد من التساؤلات. فقد أظهر التشخيص الطبي النهائي للإصابة تهتك الحبل الشوكي في العمود الفقري بسبب تهشم

الفقرة السادسة في الجزء السفلي من العنق. أي بمعنى آخر أصبت بكسر في الرقبة وقطع في الحبل الشوكي داخل تلك الفقرة. وأكد الأطباء أن فرص الشفاء في مثل هذه الحالة ضئيلة إن لم تكن معدومة.

وكنت خلال الأيام التي تلت تثبيت رأسي بالمشبك المعدني، وشد رقبتي بثقل طوال ساعات النهار والليل، وحزم جسدي بسيور كل ثلاث ساعات ليتسنى قلبي أنا والسرير ظهرًا على بطن وذلك لتخفيف الضغط على الظهر تفاديًا لحدوث قروح سريرية.. وما لكل لذلك من دلالة على فرص الشفاء، تيقنت (قبل أن ينقل لي الطبيب ذلك الخبر) أن لا أمل باستعادة عافيتي، وإن وجد، فهو ضئيل جدًا إن لم يكن مستحيلاً. فالإصابة أخلت بعمل الجهاز العصبي وأصبحت معظم أجزاء جسمي معزولة عن مركز النشاط العقلي في الرأس، وبالتالي لا تستجيب لإرادة الدماغ.

أن يجد الإنسان نفسه فجأة في حالة من الذهول تتحول إلى حيرة مثخنة بالألم والقسوة، ويرى جسده قد تهالك وتبعثر إلى أشلاء لا حياة فيها، وأحلامه قد تهشمت وما بناه قد تهدم.. أن يشهد موته بنفسه.. أن يكون هو الميت وهو المعزّى في آن، فمن الطبيعي أن يتناسب رد فعله تجاه هذه الفاجعة بحجم الفاجعة نفسها.

كان المتوقع أن أصرخ.. أرفض وأصاب بالهستيريا غير مصدق لما سمعت ومكذبًا الأطباء! نعم.. لم أتصرف على ذلك النحو الذي يعبر عن جسامة مصيبتي، لكن كنت أعرف جل المعرفة مدى النكبة التي حلت بي وكنت أدرك أن



الألم والحزن سيلازمانني لفترة طويلة قادمة، وربما طوال حياتي.

وبقدر إحساسي بفداحة المأساة التي ألمت بي، كنت أعلم أن الخبر سيكون قاسيًا على أهلي الذين لم تتضح لهم بعد الصورة بكافة أبعادها عن مستقبلي. وهنا تتعاظم مصيبتي: لأن المعاناة التي ستترتب على ذلك لن تقتصر عليّ وحسب، وإنما ستطال آخرين غيري. وإذ ذاك سيغدو تأثير تبعات الإعاقة عليّ أشد وطأة من تأثير الإعاقة نفسها!

انقضى شهر كامل، ولم يطرأ على وضعي الصحي جديد، وأخذتْ فداحة المأساة تكبر داخلي أكثر فأكثر. تصاعدت وتيرة اليأس، وهيمن على نفسي الإحباط، ووقعت فريسة مخاوف لا نهاية لها عن طبيعة مستقبلي: شخص غير قادر على المشي أو الكتابة أو الاستحمام.. لا عمل له ولا أمل بغد أفضل.. عجزٌ سيحول دوني وإنجاز أبسط الاحتياجات اليومية للإنسان.. تفكيرٌ أخذ يدفعني إلى حافة الجنون أو يكاد!

ما أفظع أن تكون حياة الإنسان مجرد انتظار للخلاص من أوجاع الذات وآلام الجسد.. خلاص من معاناة مضنية غير معلوم وقته ولا شكله!

صبري نفد وانتظاري طال. مر شهران كنت خلالهما ممددًا على ظهري، إما محملقًا في سقف الغرفة أو مغمضًا عيني محاولاً الهرب من واقع لا انفلات منه. ولعل أشد ما كان يعذبني النظر في وجه «فاطمة»، ورؤية ابتسامتها الخضراء التي قلما تفارق ثغرها حتى في أشد الأوقات صعوبة، تخبو يومًا بعد آخر، رغم أنها كانت تداري وجعها الداخلي لعلمها أن وجودها إلى جانبي يخفف عني مرارة الألم. فقد كانت نفسها الطيبة تثير في نفسي بعض السعادة وتشيع في جو الحجرة الكئيبة شيئًا من البهجة والسرور. وكنت في غفلة منها أنظر إليها، أتمعن في ملامح وجهها، فتتعبني تلك اللحظات وتستدرجني إلى استحضار صور لم تبرح ذاكرتي.

كنت (ومازلت) أعتبر نفسي من الأشخاص الذين منحهم الله نفسًا طويلاً وبالاً واسعًا في التعامل مع الرتابة والروتين سواء كان مصدرهما الناس أم الأشياء والحالات، بيد أن تلك الميزة لم تجد نفعًا في حالتي تلك، ولا خففت من قسوة الوجع الذي كنت أشعر به وأعانيه وأنا مشدود، لا أستطيع تحريك عضلة واحدة في جسمي سوى تلك التي تتحكم في وظائف الوجه، عاجزًا لا أقوى حتى على إطعام

نفسي أو تحريك إصبع من أصابعي!

ويغدو الوجع النفسي (في معظم الأحايين) أقوى من قدرتي على المواجهة.. ويطغى عليّ، في أوقات اليأس تلك، شعور رهيب بالغضب، ويضنيني الألم وأجد نفسي على وشك الصراخ. يا إلهي! إلى متى هذا التعب والمعاناة؟ فيتدخل العقل في اللحظة الأخيرة، وأتراجع متسائلاً: «ما فائدة البكاء؟! وهل ينفع الصراخ؟». فلا الدموع ستخفف آلامي، ولا الغضب سيزيل ما في داخلي من لوعة، وإنما سيزيدان من إحساسي باليأس وسيضاعف معاناة من حولي! فأقول لنفسي لن أضعف أمام الألم وسأقاومه، فإذا كان الشلل أصاب عضلات جسدي فهو لم يبلغ دماغي، فمازلت أحتفظ بعقلي ولا يستطيع المرض إيقافه أو يحد من نشاطه. وأدعو الله أن يمدني بالقوة.

وأؤكد لنفسي على نحو أو آخر أن قوة الإنسان تكمن في عقله لا في جسده. تلك التي تتجلى في مواجهة الشدائد والتصدي للمصاعب مهما تكالبت عليه. وهكذا كان الوقت يمضي ويتواتر، وتراوح نَفْسي معه بين إرادة عقل يرفض الاستسلام.. الموت رغم غياب الأمل والخوف من المستقبل، وجسد شبه ميت أعياه طول الانتظار في وضع غدا وجوده وعدمه سيان!

بعد مضي أكثر من شهرين ونصف، قرر الأطباء أن السفر إلى الخارج لا يشكل خطرًا عليّ، شرط أن أسافر بالجبيرة وعلى نقالة. وأمضيت الأيام الأخيرة قبل سفري إلى «بريطانيا» في ترتيب وضعي المادي. كان الأمر يبدو خلال تلك الأيام، وقد عززته تلك الإجراءات، وكأني ذاهب إلى مكان لا عودة لي منه! وما زاد على ذلك الشعور حضور عدد كبير من أهلي وأصدقائي لتوديعي يوم سفري. أتذكر أن انتظاري أمام باب سيارة الإسعاف التي كانت ستقلني إلى المطار، وكنت ممددًا على نقالة المرضى، طال أكثر مما ينبغي. فقد تدافع المودعون عندما حان الوداع.. بعضهم بالقبل والكلمات وآخرون عجزوا عن حبس دموعهم.

أما عندما جاء دور النساء، وكانت الدموع أكثر من الكلمات ولعلها أبلغ تعبيرًا. وكانت «فاطمة» طوال ذلك الوقت تقف إلى جانبي ويدها فوق جبهتي. وحين كان رجال سيارة الإسعاف على وشك نقلي إلى داخل السيارة، لم تتردد (رغم أن المكان كان يغص بالناس، وعادات مجتمعنا المحافظ لا تقر ذلك) في تقبيلي فوق الجبهة بابتسامة ندية وبلا دموع.

ومثلما حاولتُ أن أبدو متماسكًا يوم رأتني لأول مرة

لم تكن الشمس قد أشرقت بعد، حين امتدت يد توقظني: إنه يوم عودتي إلى الوطن. كان صباحًا لا كغيره من صباحات تلك المنطقة الجميلة من مناطق الريف الإنجليزي. كان صباحًا شديد الغثاثة.. جاء يحمل لي خوف العالم كله وجزعه!

بعد الحادثة، وكان ذلك في اليوم الثاني، بذلتُ في لحظات الوداع الحزينة تلك جهدًا مضاعفًا. لا أدري أي قوة حبست انفعالي وحالت دون أن تسيل دمعتي! لعل الإصرار الذي رأيته في عينيها على أن تكون الابتسامة آخر ما أراه على وجهها قبل فراق لا ندري كم سيطول!

وفي الطائرة لم أجلس على كرسي كما جلس غيري من المسافرين، وإنما ثبتت النقالة في سقف الطائرة بسيور خاصة يبدو أنها أعدت لذلك الغرض، ولم تكن المسافة بيني والسقف تزيد كثيرًا عن قدمين إن لم تكن أقل! وكان وضعي في الطائرة على ذلك النحو لا يختلف كثيرًا عما كان عليه في غرفة المستشفى، حيث كنت أمضي معظم الوقت إما محملقًا في السقف أو مغمضًا عينيّ.

قد يظن البعض حين آتي بشكل عابر على ذكر بعض المواقف (كالذي سبق) إما أنها كانت فعلاً عابرة ولا تستحق الذكر، أو أنها محاولة للهرب عن الكتابة عنها خوفًا من استرجاع ذكريات قد تتحول إلى فتح لأبواب الجحيم من جديد وتأجيج للشقاء والمعاناة. بيد أن الواقع على خلاف وجهتيّ النظر، فلا المواقف كانت عابرة ولا تستحق الذكر، ولا كان عزوفي عن الاستطراد فيها يعزى إلى خوفي من استحضار صور معاناة، لا أجد في نفسي الآن متسعًا لاستعادتها وتجرع مرارتها مرة أخرى!

يمكن أن أقول أشياء كثيرة عن أحاسيسي ومعاناتي بشقيها النفسي والجسدي وأنا أعيش داخل قشرة صلبة من الجبس تلف الجزء العلوي من جسدي بدءًا من أعلى الرقبة حتى أسفل البطن.. أي أن أنام وأصحو وآكل وأشرب داخل شرنقة لا يفصلها حتى الهواء عن جسدي، لكني سأكتفي بالقول إن حياتي كانت طوال شهرين ونصف سلسلة متواصلة من القسوة، وأن الألم وهشاشة الإحساس بقيمة النفس كانت دومًا حاضرة بكافة تجلياتها. بيد أن الجبيرة لم تكن السبب الوحيد لمعاناتي وتوجعي حينئذ،

وإنما كل شيء آخر في حياتي. فلقد كان النوم يستعصي عليّ طوال ليال عديدة لاسيما الأولى منها، وإذا جاء فإنه يأتي بعواصفه وكوابيسه وشروره.. تفترس النفس وتخلق في الذات حالة من الهلع الشديد يحول دوني والإمساك بلحظات تريح الروح والجسد مرة أخرى. ومثلما فقدت شهية الحياة، فقدت شهية الأكل أيضًا، بعد أن تحطم كياني البشري وأصبت في الصميم، وتضاءل كل أمل لي بالشفاء.

هشاشة الوجود

كنت أستطيع وأنا أرقد داخل سيارة الإسعاف التي نقلتنا من مطار «هيثرو». وهي تشق طريقها بين الحقول والمراعي خارج مدينة لندن. رؤية أغصان الأشجار والأجزاء المرتفعة من المباني. فمنذ وقوع الحادثة، قبل شهرين ونيف تقريبًا، لم تقع عيناي على شيء غير الأسقف والمعلقات في الأجزاء العلوية من جدران غرف وممرات المستشفى!

واليوم، وبعد مضي سنوات طوال على ذلك التاريخ، ما زلت أتذكر ألوان وأشكال بلاط الأسقف والمصابيح الكهربائية ولوحات الزينة التي رأيتها في أسقف الغرف والردهات وعلى الجدران، أو تلك التي أمضيت أيامًا وأشهرًا أحدق فيها كوسيلة لقتل الوقت وتجاهل الألم.. وهي من العادات التي أتقنتها تمامًا خلال المراحل الأولى بعد الإصابة. ويبدو أنها ساعدتني لاحقًا في التغلب على آلام مستديمة (وأحيانًا شديدة) تعرف باسم «آلام الجذور» المعروفة في بعض حالات إصابات النخاع الشوكي، وحالتي واحدة منها.

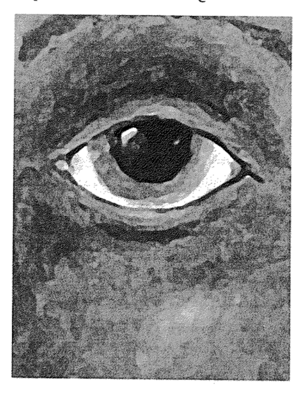
عند بوابة مستشفى «بادوكس» الخاص بمدينة «برنسيس بريسبرا»، استقبلتنا مسؤولة التمريض المناوبة. وسارعت مجموعة من الممرضات إلى نقلي فورًا إلى الغرفة. وخلال مروري عبر ردهات المبنى تهادت إلى مسمعي أصوات عربية كثيرة وبلهجات مختلفة، غلب عليها لهجات أهل الجزيرة العربية، تسأل عن القادم الجديد ومن أي بلد جاء. وقد علمت لاحقًا أن هذه المستشفى عبارة عن عيادة خاصة يستقبل فيها أطباء مستشفى «ستوك ماندفيل» الشهيرة عالميًا مرضاهم من خارج بريطانيا وأغلبهم من العرب.

بعد فترة وجيزة وصل الطبيب «والش»: عجوز في السبعينيات من عمره.. يعتبر مرجعًا في حقل اختصاصه الطبي (كما قيل لي لاحقًا) وله مؤلفات عدة في مجال علاج إصابات النخاع الشوكي والأعصاب وتأهيل المعاقين، وسبق له شغل رئاسة المركز الوطني لإصابات النخاع الشوكي بمستشفى «ستوك ماندفيل» الشهير الذي يعتبر أول مركز تأهيل من نوعه في العالم.

وأخيرًا جاء الفرج. فبعد أن اطّلع الطبيب على التقرير الذي أحضرته معي أمر بقص الجبيرة وتحررت من الكماشة التي كانت تمسك بخناقي لأكثر من شهرين ونصف. وشعرت بعد إزالة الجبيرة بحاجة إلى حمام ساخن يزيل الرواسب التي تراكمت فوق جسدي طوال تلك الفترة. فكان لي ما شئت، حيث تعاونت ممرضتان على تنظيفي بالماء الساخن والصابون والمطهرات. غلب عليّ بعدها شعور بالانتعاش والراحة وأغمضت عيني ولم أستيقظ إلا على صرير احتكاك عجلات عربة الطعام بالأرضية المكسوة بالرخام عندما أحضر العشاء.

استقبلت نهار اليوم التالي على رطانة أيرلندية وصوت فتح نافذة كبيرة تطل على حديقة ريف إنجليزي، وولجت منها إلى الغرفة نسمة باردة شممت فيها رائحة هواء رطب أعاد المنظر الخلاب لغابة الأشجار وأوراقها الصفراء ذاكرتي إلى أيام مضت لا تكف عن شدّ روحي إليها كلما سنحت لي الظروف. فقد كنت أقضي أثناء دراستي في «الولايات المتحدة الأمريكية» بعض الأوقات الممتعة في حديقة طبيعية بجانب سكني، خاصة خلال فصل الخريف. بيد أني سرعان ما أفقت من حلم اليقظة لأنفلت من عالم الذكريات الجميلة وأعود لحاضري الأليم!

كانت الأسابيع الخمسة الأولى من فترة وجودي في



الـ«بادوكس» هي الأشد معاناة خلال فترة التأهيل التي استمرت لأكثر من تسعة أشهر. فقد أخضع جسدي لبعض إجراءات التأهيل التي كانت تسبب نوبات صداع قاسية. كنت أحاول كبح تأثير الألم، لكن مشقة كتم الوجع كانت أشد من الألم نفسه! كان الألم يتجمع ببطء، يتداعى بوتيرة منتظمة، مثله في ذلك مثل حيوان ضار يتربص بفريسته دون ضجة. وفجأة، وفي لمح البصر، يباغتها، ينقض على الهدف ويفترسه. وتغيم الأشياء حولي وتتداخل وتختفي الألوان، وتبدو لي أصوات الناس كأنها جوقة فقد قائدها السيطرة على توجيهها، فأصرخ بأعلى صوتي، وأجد في صخب الأنين بعضًا من راحة. وهذا ما لم أفعله قط طوال حياتي حتى في أصعب الأزمات الجسدية والنفسية شدة.. تلك التي عانيت منها خلال الأسابيع الأولى بعد الحادثة.

بعد ستة أسابيع من وصولي، قرر الطبيب الذي يشرف على علاجي أن الوقت حان للجلوس على الكرسي المتحرك. وهو أمر يعد له برنامج محدد مثل التدرج في زيادة زمن الجلوس وعدد مراته في اليوم.

وفي صباح يوم الاثنين التالي، جاءت «كاثرين»، كبيرة اختصاصي العلاج الطبيعي مبكرًا لإعدادي للجلوس على الكرسي، لكنها، وقبل ذلك، حدثتني (وهي تشرب القهوة) عن الصعوبات النفسية والجسدية المتوقعة لتجربة الجلوس على الكرسي وعرفت منها أنني سأصاب بإعياء وربما غيبوبة في المحاولات الأولى للجلوس نتيجة تدفق الدم من الرأس والجزء العلوي من الجسم بسرعة نحو الأسفل بسبب طول المدة التي يمضيها المصاب بمثل حالتي في السرير. ولكن تلك الأعراض ستزول بمرور الأيام.

شكّل الجلوس على الكرسي المتحرك واحدًا من أصعب المواقف التي واجهتني في بداية فترة التأهيل، ولعله كان الأصعب طوال سنوات عديدة من حياتي، فقد وجدت نفسي فجأة في عالم تحكمه قوانين الإعاقة وأنا مازلت أفكر بعقلية الشخص السليم الجسد القادر على الحركة والفعل.

جرى التركيز خلال ثلاثة أشهر الأولى على العلاج الطبيعي، قطعت خلالها شوطًا متقدمًا في هذا الجانب من التأهيل الذي كان يشتمل على تمرينات عامة تنقسم إلى نوعين حسب حالة جزء الجسم الذي يُخضع للعلاج: التمارين التنشيطية، وهي التي تهتم بتقوية عضلات ومفاصل الأجزاء غير المصابة بالشلل وتنشيطها لأداء وظائفها المعتادة فضلاً عن إعدادها للمساعدة في تأدية مهام إضافية أخرى. والتمارين السلبية التي توجه للعناية

تعلمت خلال فترة التأهيل في «بريطانيا» أن أكون تلميذًا يحسن الإصغاء، وتعلمت بعد عودتي إلى «عمان» أن أكون معلمًا يجيد الشرح ويزيل طنين الأسئلة تلك التي تدور داخل رؤوس الأقارب والأغراب

بالأجزاء المصابة بالشلل من الجسم بغية الحفاظ على مرونة المفاصل والحيلولة دون ضمور العضلات وتشوه العظام وتنشيط الدورة الدموية في هذه الأجزاء.

بعد ذلك، بدأت مرحلة التأهيل المعنية بالأنشطة الشخصية اليومية للإنسان كاستخدام فرشاة الأسنان والأكل باستخدام أدوات مناسبة، بالإضافة إلى التأهيل المهني كتعلم الكتابة (من جديد) والطباعة وتشغيل بعض الآلات.

كان البدء بتعلم أنشطة تعتبر من بديهيات الحياة اليومية للإنسان، كالتي يعلمها الآباء لأطفالهم في سنواتهم الأولى، يثير في نفسي الإحباط والتشويش معًا، وأحيانًا يخلق حالة من الرفض والازدراء للنفس أيضًا! ولعل أشد ما شعرت بخسارته خلال تلك الفترة المبكرة من تجربتي مع الإصابة ومسيرة التأهيل (وإن كان لكل جانب في حياة الإنسان أهمية تتجلى له أكثر أثناء معايشته) القدرة على تصفح الكتب والجرائد والمجلات. أن يقف المرء عاجزًا عن قلب صفحة في جريدة أو كتاب يكون قد أنهى قراءتها، ينتظر من يدخل عليه ليساعده على قلب الصفحة ومتابعة القراءة، لهو إحساس مدمر يصيب المرء في ذاته ويشعره بهشاشة وجوده، ويثير في نفسه سؤالاً يظل يتعقبه كلما واجه موقفًا مشابهًا، وهي كثيرة: ما قيمة الحياة؟! وأي معنى لها حين يفقد الإنسان القدرة على أداء أبسط احتياجاته اليومية؟! وهنا يأتي دور التأهيل المهني كأسلوب يبحث في القدرات العضلية المتبقية في جسد المصاب والتي يمكن تأهيلها أو تطويعها للقيام بوظائف لم تُخلق لها.

ولكي يستوفي التأهيل في هذا الجانب جدواه يتعين أولاً الوصول إلى ثوابت نفسية وقناعات أن كيان الإنسان وصيرورته وقيمة حياته لا يمكن اختزالها في قدراته البدنية على أداء وظائف متطلباته اليومية دون الاستعانة بأحد أو

استعمال أداة. فالقدرة البدنية على إنجاز هذه المهام ليست هي التي تحدد قيمة الحياة بالنسبة للإنسان. فهناك الكثير من الدوافع والأسباب التي تعطي الحياة مبرراتها وجدواها. وهذه مهمة صعبة لا تعتمد على مهارات المتخصصين في هذا الشأن فقط ، وإنما تحتاج إلى استعداد ذاتي يبديه المصاب نفسه!

لاشك أن تحويل الإحباط الذي يصاب به المرء نتيجة عجزه عن أداء مهام معينة في حياته إلى طاقة دافعة لمواجهة تحديات تلك المثبطات، يعطي الحياة قيمة إضافية تعزز في روحه المقاومة والإصرار على تجاوز تبعاتها مهما اشتدت. وهذا بحد ذاته إنجاز يعيد للحياة شيئًا من معانيها. بل ورونقها.

ولقد أخذ هاجس البحث عن بدائل وتطوير وسائل تعينني على تجاوز بعض المعوقات (بمرور الوقت والتمرس) بعدما اتسم دومًا بالتحدي. وأصبح التغلب على التحديات التي تعترض سير حياتي اليومية (على ضآلتها بالنسبة للآخر) يضفي إحساسًا بقيمة ذاتي وجدارتها. بل وحقها الكامل وغير المنقوص في الحياة الكريمة.

بعد مضي نحو تسعة أشهر على وجودي في المستشفى أصبحت في حالة لا يمكن إضافة المزيد عليها في أي جانب من جوانب العلاج. سواء الطبي أو الطبيعي أو التأهيل المهني.

ففي الجانب الطبي، لم يكن هناك ما يمكن إضافته لتحسين وضعي الصحي. وفي العلاج الطبيعي، استنفدت المتخصصات في هذا النوع من العلاج كافة الوسائل لتدريبي وتأهيلي لاستخدام ما تبقى من عضلات جسمي على أفضل نحو ممكن. بيد أن مستوى إعاقتي حال دون تحقيق الكثير في هذا الجانب.

أما التأهيل المهني والتثقيف الصحي فكنت أفضل حالاً فيهما لأسباب عدة، منها إجادتي للغة الإنجليزية التي كانت العامل المؤثر في تقدمي في هذا المجال. فنظرًا لولعي بالقراءة والمطالعة استطعت أن أكون حصيلة من المعرفة من خلال قراءة كثير من المجلات والدوريات والدراسات المتخصصة بإصابات النخاع الشوكي والأمراض المترتبة عليها.

وبفضل ذلك استفدت كثيرًا من أساليب العلاج والتأهيل التي يوظفها الطبيب «والش» لتأهيل مرضاه والتي تقوم أساسا على توعية المريض بالحقائق الأساسية المتعلقة بطبيعة إصابته بهدف زيادة معرفته وتهيئته بالتالي لتوعية أهله والمحيطين به لتوضيح حدود قدراته وعجزه المصاحب للإصابة لكي يتسنى لهم التعامل معه وفقًا لوضعه الصحي الجديد، وتسهيل اندماجه في محيط الأسرة أولاً ومن ثم في المجتمع.

التصالح مع الإعاقة

وفي حين اعتقدت (بعد مضي ما يربو على تسعة أشهر من العلاج والتأهيل) أنني أصبحت في حال يسمح لي بمواجهة تداعيات الإصابة وتأثيرها على حياتي وكل ما يترتب عليها نتيجة لذلك، إلا أن ذلك الإحساس سرعان ما تهشم عندما أعلن الدكتور «والش» أن فترة علاجي أوشكت على الانتهاء، وأن عليَّ الاستعداد للعودة إلى عمان.

خالجني شعور متناقض. راوح بين الفرح والخوف. ولعل إحساسي بالخوف كان أشد: كنت سعيدًا لقرب رؤية أهلي وزوجتي، وكنت خائفًا من غموض المستقبل الذي ينتظرني والعبء الثقيل الذي ستفرضه إعاقتي ووضعي الصحي عليهم. وهنا تكمن مصيبتي وتتفاقم حيرتي.

ولعل وراء الاضطراب الذي عانيت منه خلال تلك الأيام الخوف من مواجهة الحياة بعيدًا عن عناية المستشفى، وفقد الرعاية الصحية والنفسية التي كانت تبدو أكبر من أن يقدر على الاضطلاع بها شخص لا يمتهن هذا النوع من العناية كأفراد أسرتي. وأنا الذي طالما تفاخرت باستقلاليتي واعتمادي على نفسي منذ وقت مبكر في حياتي، لم يخطر على بالي يومًا أني سأجد نفسي عالة على غيري.. وإن كان زوجتي وأهلي!

ومع كل صبح يقربني من موعد عودتي إلى عمان، أخذ توتري يزداد أكثر فأكثر، ووقعت فريسة للوساوس، وبدا الارتباك وعدم الثقة جليًا في تعاملي مع من حوليَ وتَشَوُش أسئلتي سواء تلك التي كنت أطرحها على «أبو صلاح» (كونه صاحب خبرة مع الإعاقة امتدت لنحو خمسة عشر عامًا) أو على بعض الاختصاصيين في المستشفى.

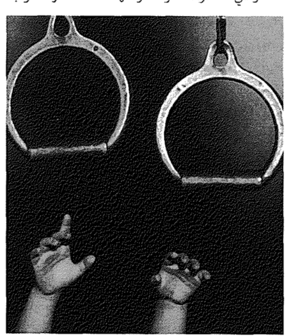
معاناة الشخص المعاق من إحباطات في حياته اليومية تعود إلى الحواجز الاجتماعية والعوائق المادية التي تحد من حركته وتحول دون استمتاعه بالفرص والحقوق أو الاستفادة من الخدمات العامة على قدم المساواة مع الآخرين

وكنت كلما أطلت التفكير (محاولاً ترجيح كفة العقل والمنطق في بحثي عن إجابات لأسئلة كثيرة.. معتمدًا على ثقتي بصواب تقديري للأمور وقدرتي على مواجهة مصاعب الحياة) تزداد الأسئلة تعقيدًا ويغدو البحث عن إجابات لها عبثًا، فأقف عاجزًا عن القطع برأي أو التيقن من إجابة. ولم تكن كفة العقل (أو هكذا بدا) أرجح من غيرها عندما تكون الأسئلة غامضة، أملتها نفس مضطربة، تفتقر للبعد الواقعي وتركن لافتراضات غيبية هي أصلاً أشد غموضًا وأكثر مدعاة للحيرة.

أمضيت الأيام القليلة قبل سفري ولا شيء كان يشغل تفكيري غير رؤية أهلي لي وأنا جليس الكرسي المتحرك الذي غدا (أحببته أم كرهته) جزءًا من جسدي بعد أن فقدت منه ما فقدت، وأصبح بديلاً عمليًا لرجليَّ المعطوبتين. وكنت في وضع لا أحسد عليه.

هذا الهاجس الذي كانت وطأته عليَّ تزداد أكثر فأكثر بمرور الوقت، وما ترتب عليه من مخاوف وظنون، لم يشعرني بالحيرة والضياع وحسب، وإنما أخذ يدفعني أو يكاد إلى التوحد والانطواء. فقد كان تفكيري مضطربًا، وبانت حيرتي في شرود ذهني، وخشيت أن يصاحب ذلك مظاهر قد توحي للآخرين أن أزمتي أكثر من مجرد مخاوف الانتقال من بيئة المستشفى ومحيط اجتماعي عرفني كما أنا عليه الآن (لا كما كنت عليه قبل) إلى بيئة المنزل ومحيط آخر لا أعرف كيف ستكون علاقتي به، وعلى أية قاعدة ستبنى.

وهي مخاوف متوقعة ولعلها حالة مشتركة تواجه



معظم الذين يصابون بإعاقة حركية مفاجئة نتيجة إصابات في العمود الفقري، لكنها لا تأخذ بعدًا يمكن أن يُوصف بـ«اضطراب نفسي».. وهذا ما كنت أخشاه.

كانت الأسئلة مؤرقة ولا تبارحني، ولم تكن تقديراتي لما سيأتي به المستقبل وتوقعاتي أفضل حالاً منها.. كانت مشتتة.. لا يربط بعضها ببعض غاية واحدة وصولاً إلى يقين ثابت، ولم تكن دائمًا ذات معنى للآخرين، فلجأت إلى العزلة. أجلس متعللاً بقراءة كتاب أو جريدة في أماكن منزوية من حديقة المستشفى! بيد أن قراءتي لم تكن سوى وسيلة أخرى للهروب وإخفاء حيرتي، وضعفي وأحيانًا دمعتي. ورغبة في الحفاظ على نفس الصورة التي عرفني بها أصدقائي. لم يكن بودي ترك صورة مهزوزة في نفوس من عرفت وأحببت عندما أغادر المكان، لاسيما أني كنت في نظر بعضهم «قدوة» على قدرة الإنسان على تجاوز المحنة والخروج منتصرًا في نهايتها.

لم تكن الشمس قد أشرقت بعد، حين امتدت يد توقظني: إنه يوم عودتي إلى الوطن. كان صباحًا لا كغيره من صباحات، تلك المنطقة الجميلة من مناطق الريف الإنجليزي. كان صباحًا شديد الغثاثة.. جاء يحمل لي خوف العالم كله وجزعه!

فقد طغى على نفسي في تلك اللحظة شعور أقرب إلى العجز النفسي منه إلى أي شيء آخر. ورغم أني حاولت جاهدًا خلال تلك الفترة ألا أظهر تأزم نفسي، إلا أني لم أشعر بتزعزع ثقتي مثلما شعرت به في ذلك الصباح. كنت لا أرى شيئًا أمامي غير نفس ضائعة تجهل تمامًا ماذا بانتظارها، وماذا ستواجه، وكيف ستتصرف!

وفي ذلك الصباح (أيضًا) بانت حقيقة القلوب على الوجوه، خاصة قلب «مارغريت»: رئيسة الممرضات والضابط السابق في الجيش البريطاني. لم أشعر قط طوال وجودي في المستشفى أن لهذه المرأة قلبًا كسائر قلوب خلق الله. كنت لا أرى فيها إلا العسكري الذي يأمر فيُطاع، ويَغْضَبُ فيُخاف! بيد أنها أظهرت أثناء وداعي من المودة والعاطفة ما عوض كل تلك الجفوة التي كنت أحسها تجاهها.

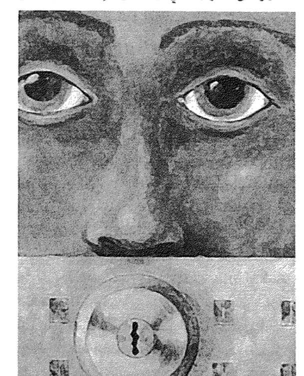
وكانت إدارة المستشفى (كعادتها) تقيم حفل وداع للمرضى الذين يمضون فترات طويلة هناك. وفي حفل «وداعي»، أظهر كثيرون، حتى الذين لم تتجاوز علاقتي بهم تبادل تحية الصباح في الممر أو أثناء تنظيف غرفتي، مشاعر إنسانية فياضة، ومودة بالغة سالت لها دمعتي. كان ذلك واضحًا في عيونهم، ولم تكن الكلمات في نهاية ذلك

اليوم الصيفي الجميل، وفي منطقة هي الأجمل بين مناطق الريف الإنجليزي، الوسيلة الوحيدة للتعبير عن المودة والألفة التي جمعتني بعدد من العاملين في المستشفى!

كنت مستغرقًا في التفكير، وخيالي يجسد موقف لقائي الأول بأهلي وزوجتي. تفكير كان يراوح بين الشك وظلال اليقين. فمنذ أن اعتلت الطائرة ضباب مدينة لندن إلى أن أعلن الطيار عبر مكبرات الصوت عن دخولنا الأجواء العمانية مرحبًا بالضيوف ومتمنيًا لهم طيب الإقامة، وأنا أفترض شكل اللقاء بأهلي وزوجتي وأرسم صورًا له. كيف سينظرون إليّ وهم يرونني حبيس الجسد، لا أقوى حتى على دفع الكرسي الذي يحملني في وضع لا يختلف كثيرًا عن وضع حقائب السفر التي تُدْفَعُ خلفي على عربة نقل أمتعة المسافرين!

وكنت قد تحدثت مع «فاطمة» من بريطانيا طويلاً، وكشفت لها بوضوح أدق تفاصيل تداعيات الإصابة على جسدي وما طرأ عليه من تبدُّل واعتراه من تغيير. وحاولت خلال حديثي معها أن أكون صريحًا وواضحًا قدر ما استطعت بغية تهيئتها لما ستراه وتشعر به. وفي سريرة نفسي كنت أعلم أنها لن تدرك أبعاد مشكلتي مهما شرحت وقلت.

اعتقدت أنها ستجد صعوبة بالغة في التعامل معي بدنيًا ونفسيًا، وأن علامات التذمر ومظاهر التبرم سرعان ما ستظهر على تصرفها معي مهما حَاوَلَتْ إخفاءها، وأنها لن



تتحمل مشقة طلباتي الدائمة للمساعدة. لاسيما أنها من الأشخاص الذين لا يجيدون إخفاء ما في قلوبهم عن الآخر مهما كانت صلتهم بهذا الآخر، فكيف وأنا زوجها؟! بيد أني لم أحسن الظن!

فهواجسي ومخاوفي كانت في غير موضعها، إذ أثبتت «فاطمة» بحبها قدرة لا متناهية على التحدي ومواجهة وضعي الصحي الجديد بكافة تداعياته (بدنيًا ونفسيًا) وأذابت ببساطة تعاملها وحبها كل ما ترسب بداخلي من أوهام ووساوس، وبثت في روحي بوارق مضيئة من الأمل، وأضاءت في ذلك النفق المظلم المستقبل شموعًا كثيرة، فأخذت أرى معها للحياة أوجهًا أخرى أكثر إشراقًا.

نعم، لقد أخطأت.. وتبين أن ظنوني ومخاوفي لم تكن سوى أوهام فرضتها غربة النفس، واعتقاد جافته الحقيقة أن الشابة التي لم يتجاوز عمرها عشرين عامًا، والتي لم تعرف للحياة طريقًا آخر غير ذلك الزقاق الممتد بين منزل ذويها والمدرسة، ولم يمض على ارتباطها بي سنة واحدة، وما زالت تنتظر وعدًا لم يَنجز بشهر عسل خارج عمان، لن تتحمل عناء الاعتناء بي. لاسيما أن تبعات وضعي الصحي كانت حينئذ شديدة الوطأة على نفسي، فكيف سيكون وقعها على الآخرين؟!

ورغم قصر المدة التي أمضتها الممرضة «لنداء» (التي رافقتني من انجلترا) معنا في عيادة الشركة بمسقط بغية تأهيل زوجتي لفهم وضعي الصحي الجديد، تعلمت «فاطمة» خلال أسبوعين فقط أساليب العناية بجرأة شديدة وإتقان لا يوصف، وبذلت قصارى جهدها، ونجحت، في معرفة كل ما هو ضروري للعناية بي في كل جوانب حياتي اليومية. كنت أنظر إليها وهي تراقب الممرضة وتستفسر عن بعض ما كانت تقوم به فأراها شعلة متقدة تعمل برغبة صادقة لاستيعاب كل ما تشاهده وتحاول إنجاز ما تقوم به على أكمل وجه.

لا شيء كان يقلقني أكثر ونحن نستعد للذهاب إلى مدينة «صور» من وقع رؤية أفراد أسرتي لي وأنا على كرسي متحرك وعلى وجه الخصوص والدتي. فأنا أعرف أن نظرتها الحزينة ستلاحقني عند كل كلمة أو حركة.

اختلط الأمر عليهم أول ما رأوني. كانوا (دون شك) سعداء بعودتي، ولكن الحزن طغى على الفرح وكان أشد، وهم يرونني حبيس الكرسي لا أدري ما هي تفاصيل الصورة التي توقعوا رؤيتها؟ لكنها بالتأكيد لا تشبه الصورة التي كنت عليها حينئذ، فلقد ملأت الدهشة محاجر العيون،

وأسال الكمد والحزن الدموع. وبذلت جل جهدي للسيطرة على توتر مشاعري وكبت انفعالي الذي أثارته تلك النظرات المتفحصة المحتارة والمتسائلة، وتلك الدموع الحارقة التي سالت على خد أمي وهي تتحاشى النظر إليّ. لم أشعر يومًا، طوال أشهر معاناتي بعد الإصابة، بالحاجة إلى أن أبدو واثقًا مثلما شعرت بحاجتي إليه في تلك اللحظات. وحاولت قدر ما استطعت التقليل من وطأة تأثير مظهري وحالتي الصحية الجديدة عليهم، وأنا أبين لهم: أني لم ولن أعترض على قضاء الله وقدره، وليس بوسع أحد أن يبدل من الأمر شيئًا، ولكن سأحاول (وبمساعدتهم) أن أعيش بهذا الوضع راضيًا بما قدر الله لي في هذه الدنيا، وأن أستفيد بما يُتاح لي فيها بأفضل شكل ممكن، ولا خيار آخر أمامي غير ذلك.

كنت تعلمت خلال فترة التأهيل في «بريطانيا» أن أكون تلميذًا يحسن الإصغاء، وتعلمت بعد عودتي إلى «عمان» أن أكون معلمًا يجيد الشرح ويزيل طنين الأسئلة تلك التي تدور داخل رؤوس الأقارب والأغراب، ولكي أساعد أهلي وأصدقائي والناس المحيطين بي على فهم إعاقتي ومن ثم إعادة صياغة مواقفهم من الإعاقة والمعاقين!

أمضيت الأسابيع الأولى بينهم أحاول التعبير عن شعوري تجاه إعاقتي من خلال مناقشة تبعاتها الصحية والنفسية والاجتماعية دون مواربة أو تردد وأؤكد لهم (بالتصرف حينًا والحديث حينًا آخر) أنه لم يطرأ عليّ تغيير لمجرد أني فقدت القدرة على المشي واستخدم الكرسي المتحرك للتنقل من مكان لآخر بدلاً من قدميّ، وليس هناك أي سبب يدعو للافتراض أن شخصيتي ونظرتي لنفسي وللآخرين وقدراتي الذهنية أو أية صفات أخرى تغيرت نتيجة لما أصاب جسدي. أن أصبح غير قادر على الحركة وممارسة حياتي الطبيعية نتيجة لإصابة في العمود الفقري، عاجزًا حتى عن إطعام نفسي، فذلك أسوء ما حدث لي في حياتي. فلقد أخلت الإعاقة بحياتي على كافة مستوياتها: الصحية، والاجتماعية، والزوجية، والوظيفية. وسواء قبلت وضعي الجديد كمعاق أو رفضته، نسيته أو تجاهلته.. فلا سبيل أمامي سوى التصالح مع الإعاقة والتكيف مع شروطها والتعايش مع تبعاتها مهما كانت قاسية، وتوظيف هذه الشروط والتبعات لإعادة بناء حياة جديدة على أنقاض أخرى تحطمت، وبناء أحلام أخرى في إطار ما تتيحه الإصابة ومستقبل حياتي الزوجية والعملية.

وكان عليّ تحمل معاناة الذات قبل آلام المرض

أنا لا أواجه صعوبة في التعامل مع الأشخاص الغرباء، ولكن هم يجدون صعوبة أولية في التعامل معي. وهذه ليست مشكلتي، وإنما مشكلتهم وعليهم هم البحث عن أسبابها إذا كانت فعلا تهمهم

والتصالح مع النفس قبل الجسد والاعتراف بالواقع قبل التشبث بالأمل والرضا بالمكتوب والقدر، وإن تحطمت الأحلام فالإرادة ازدادت جذوة، وأصبحت البديل الطبيعي لما أصاب جسدي من قصور حركي. فإذا كان الشلل حال دوني وتحقيق الكثير مما كنت أطمح إليه وأتمناه على صُعد مختلفة في حياتي، إلا أنه لم يَحُلْ دوني وإيجاد موطئ قدم لي في الحياة.. حياة أضفت عليها تداعيات الإصابة نفسها بُعدًا آخر، وغدت المعوقات الصحية والعملية والاجتماعية التي تفرضها الإعاقة تحديًا يعزز الشعور بالرضا عن النفس. فما دمت أتمتع بسلامة العقل وعافيته (وإن فقدت القدرة على الحركة) فإن وجودي لا تحدده انطباعات ومفاهيم ضيقة تعتقد أن كمال الإنسان يكمن في كمال جسده، وإنما يحدده فعلي وقناعاتي تجاه نفسي أولاً وتجاه الآخرين. والعقل هو أساس القدرة على فعل الحياة واقتناص أجمل ما فيها.

لست بطلاً

لاشك أن المعاقين أكثر عرضة للاكتئاب وأكثر هشاشة أمام مصاعب الحياة اليومية، فتداعيات الإعاقة تؤدي دورًا مؤثرًا وبشكل مباشر وقوي في حياتهم الاجتماعية وتنعكس سلبًا على وضعهم الصحي، بيد أن معاناة الشخص المعاق من إحباطات وخيبات أمل في حياته اليومية لا تُعزى لإعاقته وحسب، وإنما تعود أيضًا (وعلى نحو كبير) إلى الحواجز الاجتماعية والعوائق المادية التي تحد من حركته وتحول دون استمتاعه بالفرص والحقوق أو الاستفادة من الخدمات العامة على قدم المساواة مع الآخرين.

وعندما يبدأ المعاق المصاب حديثًا في العمود الفقري بالعودة إلى المجتمع بعد العلاج، سيجد أن علاقته بالآخرين اختلفت وأن الناس لا يعاملونه تمامًا مثلما كانوا يعاملونه قبل الإصابة (وهذا طبيعي) كذلك سيجد أن الناس الذين يقابلهم بالمصادفة لا يرتاحون كثيرًا لوجوده حولهم. لعلهم

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

لا يعرفون ماذا يقولون أو كيف يتصرفون معه! وتجلت هذه المواقف بالنسبة لي خلال محاولاتي الأولى لارتياد الأماكن العامة. فقد تعرضت كثيرًا لمواقف يمكن أن نطلق عليها «النظرات المستغربة» حين تتوقف حركة بعض الناس فجأة حالما أدخل المكان وتسلط الأنظار نحوي وكأني نزلت توًّا من مركبة فضائية لكائنات غزت الأرض من كوكب آخر! وهو انطباع أولي شائع ليس تجاه المعاقين حركيًا وحسب، وإنما يتعرض له كل من شاءت له الأقدار أن يبتلى بشكل من أشكال الإعاقة.

كان وقع تلك النظرات والمواقف في البداية مزعجًا، وكان مربكًا وبغيضًا أيضًا. وإزاء ذلك كان لا خيار أمامي غير ترك المكان وأنا أجر خيبتي وأخفي ضيقي وأستر كآبتي! وبعد مراجعة متأنية مع النفس، قررت أن لا أدع مواقف كتلك تحول بيني والاستمتاع ببعض مباهج الدنيا. فلا يمكن أن أمضي بقية عمري مطاردًا بتلك النظرات والمواقف السلبية التي يأتي معظمها عفويًا.

وعلى خلاف ذلك، يتفادى بعض الناس «النظرة العابرة».. ظنًا أن ذلك قد يسبب لي حرجًا أو أني سأسيء تفسير مقصد تلك النظرات. وكان عليّ التصرف حيال تلك المواقف بحجم المواقف نفسها. فهي (في الواقع) لا يمكن تحميلها أكثر مما تحتمل ولا تستدعي كل تلك المعاناة. فلن أدع غافلاً أو من يعوزه الوعي يدفعني إلى مغادرة مكان، أو التلعثم في الكلام، أو غض البصر لأن هذه الأنماط من السلوك، رغم تفهمي لأسبابها، وعدم رغبتي بأن أكون فظًا، لا تستحق عناء التوتر والإحراج. فأعاود الذهاب إلى المراكز التجارية، وأضاعف من وجودي في المرافق العامة، وسلاحي الثقة بالنفس والعزم على تجاوز حرج النظرات السلبية إما بابتسامة أو نظرة أو كلمة أو بغمزة عين لطفل ظل يدير رأسه إلى الخلف بعينين ملأتهما الدهشة وهو يمضي خلف أمه في ممر مركز تجاري أو رصيف شارع.

وبمرور الوقت (وربما التعود) أخذ وقع هذه النظرات عليّ يخف تدريجيًا، ولم تعد تلك المواقف تشكل هاجسًا يمنعني من ارتياد الأماكن التي يحلو لي الذهاب إليها.

ولم تعد النظرات المستغربة ولا الأفكار النمطية تقف دوني وتحقيق إرادتي في كل شأن أبتغيه من الحياة. ولو كان هناك منحدر يتيح لي النزول إلى البحر وأنا على كرسيّ لما ترددت لحظة في الذهاب إلى الشاطئ حتى ولو شُلت حركة مرتاديه وتوقفوا جميعًا عما كانوا يقومون به. وسأعاود الذهاب مرة ثانية وأنا على يقين أن عدد الذين سألفت انتباههم هذه المرة سينخفض، ولكنه لن يزول تمامًا، وإنما سيتحول بمرور الوقت وتكرار المحاولة إلى استثناء بعد أن كان قاعدة!

إن الشعور بأهمية الذات والتصالح معها يشكل أساس علاقة المرء بالآخر، ولقد تعلمت بعد الإصابة ألا أنظر إلى نفسي من خلال عيون الآخرين وردود أفعالهم اتجاهي وإنما أنظر إلى نفسي من خلال نفسي. ولم أعد بالتالي مسكونًا بهاجس كيف ينظر الآخر إليّ إذا كان ذلك الآخر يعاني قصورًا في رأسه.

وأنا لا أواجه صعوبة في التعامل مع الأشخاص الغرباء، ولكن هم يجدون صعوبة أولية في التعامل معي. وهذه ليست مشكلتي، وإنما مشكلتهم وعليهم هم البحث عن أسبابها إذا كانت فعلاً تهمهم وما أعنيه بـ«التعامل» في هذا السياق ليس تقديم خدمات أو سواها من معاملات وإنما فتح حوار في أمور يتبادلها شخصان جمعت بينهم رحلة سفر أو قاعة انتظار في مستشفى أو طاولة طعام في مقهى أو سواها من لقاءات عابرة.

وثمة أشخاص لا يتجاوز مجال رؤيتهم أطراف أنوفهم ويصعب عليهم النظر إلى المعاقين أبعد من الأجهزة التعويضية: كرسي متحرك، وأطراف صناعية وسواها، وهي لسوء الحظ مواقف يتعرض لها معظم المعاقين بدرجات متفاوتة حسب طبيعة الإعاقة وشدتها. ويفترض هؤلاء الناس سلفًا قصور القدرات العقلية والمهارات المهنية لدى الإنسان الذي أبتلي بأي نوع من القصور الوظيفي في جزء من جسده أو أكثر. سواء كان ذلك قصورًا حركيًا، أو بصريًا، أو سمعيًا. ويطلق هؤلاء أحكامًا تعرف بالانطباعات الـ«مقولبة» (رأيًا مبسطًا لحد الإفراط المشوه)، وينسحب هذا النوع من التفكير على جوانب أخرى من شخصيته غير تلك المتصلة بطبيعة الإعاقة: كأن يفترض أن المصاب بكسر في الظهر وبالتالي شلل في الأطراف السفلية هو أيضًا يعاني قصورًا في قواه العقلية. ويعتبر التفكير «المقولب» أهم السلبيات التي تعيق اندماج المعاقين في مجتمعاتهم. وهنا

تعلمت بعد الإصابة ألا أنظر إلى نفسي من خلال عيون الآخرين وردود أفعالهم اتجاهي وإنما أنظر إلى نفسي من خلال نفسي

يصبح المعاقون نتاج تفكير فئات من المجتمع يمكن أن نطلق عليهم المعوِّقين (بكسر وتشديد الواو).

بالانسجام مع الذات والثقة بالنفس والاعتزاز بها، يستطيع المرء تجاوز تحديات الإعاقة من خلال معالجتها بعقلانية بعيدًا عن أية ردود انفعالية، وفهم ردود الأفعال السلبية التي يظهرها الآخرون على أساس خلفيتها الاجتماعية، ومن ثم استيعابها. خاصة إذا صدرت من شخص لم يحظ بمستوى من الوعي والثقافة.

ويشكل شعوري بذاتي أهمية بالغة في صياغة أسلوب علاقتي بالناس، حيث أحاول أن أسحب تأثير ذلك على مظهري الخارجي، وطريقة كلامي، وكيفية تصرفي في حياتي اليومية. هذا الشعور بدأ بعد سنوات قليلة من الإصابة، وجاء عن قناعة أنني شخص جدير بالاهتمام. بالتأكيد لي هفواتي وأخطائي وسلبياتي، لكني أيضًا (ودون تواضع لا مكان له) أملك خصالاً يفتقر إليها كثيرون. هذا الإيمان بالذات (وليس الغرور بها لأني لا أملك ما يدعو إليه ولست بحاجة له) أخذ يكبر بمرور الوقت، وبدأت أشعر أن ثقتي بنفسي فاقت حتى تلك التي كانت قبل الحادثة!

ولعل أحد الأسباب التي ولدت لدي هذه الثقة هي أنني استطعت خلال سنوات إعاقتي الطويلة أن أعيش مستقلاً ومعتمدًا على نفسي. لم أطلب قرشًا من أحد، ولم يرَ أحد دمعتي ولم تسمع أذن أنّتي! وبقدر جدارتي في توفير مقومات نجاحها، أصبحت الحياة حينئذ (بالنسبة لي) جديرة بأن تعاش وإن تكالبت عليّ الصعاب وتزاحمت فيها المعوقات. وهنا تلعب محصلة تجارب الفرد الحياتية ونظرته للأمور دورًا في صياغة موقفه وتحديد الاتجاه الذي يريد أن يسلكه في حياته. والأمر لا يرتبط بالإعاقة وحدها، بل بقدرة الفرد على التطور والنضج ومدى إمكاناته على الإفادة من تجاربه وخبراته في الحياة.

وإذا كانت الانطباعات والأفكار النمطية تضع المعاقين في خانة المُستحقين للرعاية والإعالة والمهمش دورهم، فذلك لا يعنيني من قريب أو بعيد. فأنا لا أستقي موقفي تجاه نفسي من خلال أفكار عقيمة تعتقد أن الإنسان القوي وسليم الجسد هو الأصح وعداه لا، وأنَّ من فقد ذراعًا هو ناقص. والناقص في العرف لا يقود حتى وإن كان فكره أرجح وعقله أقدر ورؤيته أوضح!

وقد يسأل سائل: هل تظن أنك (إذ ذاك) تسطِّر بطولة أو ترسم لمن هم في مثل حالتك أنموذجًا؟ وأرد: لا! ففي الأولى (أي الاستقلال والاعتماد على النفس) من حقي أن أفتخر بما أنجزته، وليكن ذلك غرورًا لمن شاء أن يصفه بذلك. فأنا ورغم شدة إعاقتي واصلت العمل وثابرت قدر ما استطعت، طوال هذه السنين في ألا يكون وجودي في الحياة هامشيًا أو كعابر سبيل. وألا تكون الوظيفة شفقة أو إحسانًا من أحد.. وإن كان امتناني لأهلي وأصدقائي، وللشركة التي أعمل بها ولزملائي في العمل الذين آمنوا بي وأتاحوا لي الفرصة لإثبات ذاتي وأمارس إنسانيتي، لا تفي الكلمات بحقه. أما الدمعة والأنة، فأنا لست بهما بطلاً ولا أطلب بطولة، وإنما حريص على ألا أفتح للإعاقة ثقبًا تبث منه السم في روحي مثلما فتلت به جسدي. ولولا هذا العناد لمزقت معاولها نفسي أشلاء!

حديثي في سياق ما جئت على ذكره حول «اعتمادي في الحياة على نفسي» ليس المقصود به متطلبات الحياة اليومية التي اعتمد فيها على الآخرين في إنجاز الكثير منها عدا العمل الذي أؤديه على أكمل وجه ممكن ولله الحمد، وإنما أعني استقلال القرار فيما يخص كل جوانب حياتي. أقول: «لا» عندما أظن أنها الرد الصحيح، وأقول: «نعم» بإرادة لا تنقصها القناعة ولا تفرضها الظروف أو الإحساس بمركب النقص.

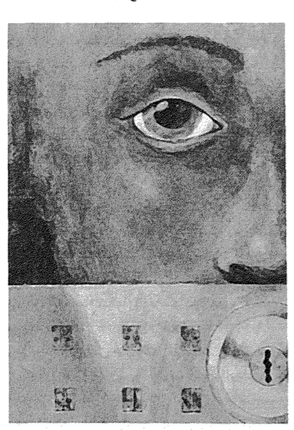
وأنا لا أقلل من شأن نفسي، ولا أعتبر إعاقتي مبررًا لاستجداء الشفقة أو وسيلة أتعلل بها للحصول على ما هو ليس لي، ولا أجعل القصور الحركي الذي أصاب جسدي يحول دوني والمطالبة (وبصوت مرتفع) بما هو حقي.

عندما أصبحت مشلولاً بالكامل ولا يتحرك سوى رأسي

وإن لم أعد أغرق نفسي في اليأس أو ألهث وراء إجابة سؤال لا إجابة له «لماذا حدث هذا لي أنا؟»، إلا أني في أحيان كثيرة أنسى أو أتجاهل هذه الإعاقة لا هربًا من واقعي، وإنما بهدف تطويع هذا الواقع لكسب مزيد من القدرة على مقاومته. وهذا يوضح ما أتيت على ذكره سابقًا حين قلت: «أن ثقتي بنفسي، بعد أن تخطيت الكثير من تداعيات الإعاقة، تجاوزت ما كانت عليه قبل الإصابة». فأنا الآن منسجم مع ذاتي واعتز بما استطعت إنجازه (على تواضعه) طوال هذه السنوات من حياتي كمعاق. صادق مع نفسي قبل أن أكون مع الآخرين، ولا أتردد في التعبير عن قناعاتي بصوت مسموع، ولكني أجيد الإصغاء أيضًا.

إن التفريط بالحقوق بسبب الفشل في التعبير بصدق عن الشعور والأفكار والقناعات ينشأ إذا كان أسلوب التعبير عنها دفاعيًا أو تصاحبه مفردات التردد والاعتذار. إذ إن الإيحاء بالضعف في التعبير عن النفس قد يسمح للآخرين بتجاهلك أو لا يكترثون لوجهة نظرك. لقد تعلمت أن الإيماءات الخجلة التي تعبر عن الضعف والقلق والاستكانة أو تلك التي تقلل من الذات تعمل على إضعاف تأثير ما أريد قوله وتفرغ الحديث من مضمونه.

وثمة أساليب ومهارات كان عليّ اكتسابها خلال السنوات الأولى من التعايش مع الإعاقة لمواجهة تحديات



اجتماعية معينة قد تفرضها طبيعة إعاقتي. وهي أساليب تساعدني على أن أفكر في نفسي كإنسان أولاً، ومن ثم كشخص معاق. فلتأكيد وجودي، لاسيما إذا كان الأمر أمري، وضعت لنفسي آلية أشعرُ بها الآخر وأطلب منه (على نحو غير مباشر) أن يحترم وجودي وإرادتي.. أطلقت عليها «أنا هنا!». وخلاصتها هو الدفاع عن أفكاري وأحاسيسي ورغباتي بوضوح مع الأخذ بالاعتبار شعور الآخرين طبعًا. وهو أسلوب ينطوي على احترام لي وللغير ويتطلب أن أتحدث بوضوح وبكلمات دقيقة ومحددة تنم عن قناعة راسخة بما أقوله وأريده!

جئت سابقًا على ذكر أني الآن أكثر رضًا عن نفسي، وأكثر قبولاً لها. وقلت أن ذلك يعزى إلى ما استطعت تحقيقه (بعون الله سبحانه وتعالى) في حياتي. قد يظن أحدكم أني أتحدث عن إنجاز ما لم يصل إليه آخرون غيري، أو أني أشير إلى تسجيل سابقة لم يسبقني إليها أحد. لا طبعًا.. لا هذه ولا تلك. فما حققته ببساطة هو أني واصلت الحياة بنفس توّاقة.. روح محبوسة الجسد (ربما) ولكنها حرة ولا تكف عن البحث، ولو في دائرتها الضيقة، عن مكان لها تحت الشمس!

من الطبيعي أن أشعر إذ ذاك بثقة أكبر بالنفس. فأنا لا أبكي على اللبن المسكوب، ولست مسكونًا بالماضي وشخوصه، فما كنته من قبل قد انتهى وولى إلى غير رجعة، وما أنا فيه الآن (على تواضع حياتي) مختلف تمامًا باختلاف نظرتي لنفسي وقناعتي أنني حققت شيئًا قد لا يكون المستحيل، ولكنه قريب منه على نحو أو آخر.

فإن كنت تخطيت الإعاقة وتصالحت مع تبعاتها ووظفت شيئًا منها لإيجاد حياة أخرى، كيان آخر، فعندئذ تغدو الثقة التي منحتني إياها الإعاقة نفسها ذات شكل مختلف تستحق التوقف عندها. وهذا ما كنت أقصده في إشارة إلى تصالحي مع الإعاقة حين قلت: «توظيف هذه الشروط والتبعات لإعادة بناء حياة جديدة على أنقاض أخرى تحطمت، وبناء أحلام أخرى في إطار الحدود التي تفرضها إعاقتي ومستقبل حياتي الزوجية والعملية».

لاشك أن مواقف الناس وتعاملهم مع الأحداث الكبيرة والتغيرات الصعبة التي تطرأ على حياتهم تختلف من شخص لآخر. ومن الطبيعي جدًا أن يشعر المرء بالحزن بعد أن يجد نفسه فجأة (وقد فقد من نفسه الكثير) في وضع يصعب عليه أحيانًا إنجاز أبسط متطلباته اليومية، لكن حين يتحول الحزن من رد فعل وقتي له أسبابه، إلى حالة تلازم المرء

طوال يومه، فعندئذ يغدو الأمر أكثر من مجرد حالة نفسية ستزول بزوال أسبابها. ولعل تجاوز تلك الحالة يحتاج إلى مشاركة الآخرين: أقارب، أصحاب، أو حتى أذن غريبة لديها الاستعداد للإصغاء. لذلك أنا لست بطلاً بقدرتي، وإنما بعون من كانوا معي ومن حولي وما زالوا.

قيادة السيارة

يقال: «إن من تجافيه الدنيا يتمسك بالحياة أكثر من غيره» فلعل أمله في أن تمنحه الحياة في أيامه القادمة ما لم تمنحه من قبل أكبر من آمال غيره! هل التمسك بالحياة على هذا النحو يعني الخوف من الموت؟ وهل المريض أكثر تفكّرًا فيه؟ لاسيما إذا شل المرض كثيرًا من قدرات جسده على الحركة.

من منا لا يخشى النهاية؟! لا يخاف وحشة القبر؟! إنها طبيعة صراع الإنسان من أجل البقاء، ولا أحد يشذ عن ذلك. فكلنا نسعى إلى مزيد من الحياة.. ولو كان يومًا واحدًا بما فيه من وجع قد يكون أشق على الإنسان من التفكير في الموت نفسه!

ذات ليلة مضت (بعد بضع سنوات من تعرضي للإصابة)، وحين استقر بي الحال، وأصبحت تبعات إعاقتي أقل تأثيرًا على الروح، سألت نفسي: «لو قدر لي أن أحدد عدد السنوات التي أريدها من الحياة (والأعمار بيد الله سبحانه وتعالى) فكم ستكون؟». طلبت عشرًا لا أكثر في حين كان بوسعي طلب المزيد، لاسيما أنها مجرد أمنية، والأمنيات بـ«بلاش»! حينئذ كنت أظن أن صحتي الجسدية لن تمهلني أكثر من ذلك. واليوم، وبعد مضي ٢٠ عامًا تقريبًا على ذلك التاريخ، سألت نفس السؤال، ولم يكن لدي جواب آخر غيره: «لماذا؟!» لأنني ببساطة أحس أني أفضل حالاً عما كنت عليه معنويًا وفي جوانب أخرى من حياتي. ورغم أن آلام الجسد أكثر شدة وأقسى الآن، لكن وسائلي لمقاومة الألم والتصدي لقسوته هي أيضًا تطورت وأصبحت بمستوى التحدي. قد لا تشفي الجرح وقد لا تزيل وجعه، لكنها تحد من تأثيره وتحول دوني والخضوع لشروطه!

كان الصراع حينئذ بين جسد منهك أعياه الألم وإرادة تواقة ترى أن الوقت لم يحنْ بعد للاستسلام ورفع راية الهزيمة! أما اليوم، وقد مضت سنوات طوال على ذلك التاريخ، فإن الصراع مازال يجمع نفس الجسد المنهك، لكن يؤازره إحساس أكبر بقيمة الذات بعد أن انتصرت على الإعاقة.. لا بالتغلب عليها أو إزالتها من ميدان الصراع (فهي دومًا حاضرة)، وإنما بتحجيمها وتخفيف وقعها.

بالانسجام مع الذات والثقة بالنفس والاعتزاز بها، يستطيع المرء تجاوز تحديات الإعاقة من خلال معالجتها بعقلانية بعيدًا عن أية ردود انفعالية

وهذا ما قصدته بتصالحي مع الإعاقة.

أن أعيش هذه الفترة الطويلة مع الإعاقة بكل ما فيها من قسوة وجبروت، وما زلت آمل أن يكون غدي أفضل من يومي، مثلما كان يومي أفضل من أمسي، هو لا شك انتصار أحسبه لنفسي قبل أن يحسبه الآخرون لي. وأنا (هنا) لا أمارس تضخيم الذات، ولكني أيضًا لست مسكونًا بهاجس إثباتها للآخرين وتقديم نفسي من خلال بديل يعوض ما أفتقره. فأنا لم أشعر يومًا أني ضعيف حتى في أشد حالات جسدي وهنا، ولا شعرت يومًا بمركب نقص يحول دوني وقول كلمتي، ولم أضطهد نفسي رغبة في أن أكون أحدًا غير ما أنا عليه!

قد يسميها البعض قوّة إرادة، وهي عند آخرين الإيمان بالقضاء والقدر، وسمعت من يقول: إن الوعي العلمي ومدارك العقل هما وراء تحويل الهزيمة إلى نصر، والضعف إلى قوة. ولعلها القدرة على تضييق هوة الكارثة بالاشتغال أكثر على ما تبقى سليمًا من الجسد، واستنفار طاقات ما كانت ستظهر لولا الرغبة في الحياة! وهذا (في ظني) هو مكمن القوة: «الرغبة في الحياة».. هي التي (متى توفرت) تعطي الإنسان المبرر الكافي للمقاومة من أجل أن يعيش يومًا آخر.. قد يكون أحلى من الأمس، وقد يكون أمر منه، ولكنه لن يعرف ذلك إلا إذا عاشه.

لا شك أن للحياة جاذبيّة غامضة تجعلنا دائمي التشبث بها رغبة في العيش يومًا آخر، ولكن «ما جدوى أن يعيش الإنسان يومًا لا يحمل غير القهر للذات والألم للبدن ومزيدًا من المعاناة؟!». تساؤل لا أكف عن طرحه كلما اشتدت الآلام وضاقت فسحة العيش.. تساؤل أثيره، ولكن لا أملك إجابة له! ومع ذلك فإن الشاعر يقول: «ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل».

بيد أن الوجع لا يكمن في معاناة آلام الذات، فقد تجاوزتُ تأثيرات الإعاقة وتحدياتها على نفسي بعد أن عرفت كيف أتصالح معها وأوظف تبعاتها (لا لإيجاد

بدائل وإنما) لدرء مزيد من الخسائر على الجسد. فلم يعد وضعي الصحي كمعاق فقد الحركة في أجزاء عدة من أعضاء جسده، يشكل عبئًا نفسيًا يتعذر التعامل معه. فمعضلتي تكمن في آلام الجسد لا في أوجاع الروح، والتي أخذت تزداد شدتها وتتنوع أشكالها. ورغم ذلك، فإن رغبتي أن أعيش الحياة بقدر ما تتيح لي الظروف لم يطلها الوهن ولا تسلل إليها الفتور!

ورغم وقعها المُتعب، إلا أن إفرازات هذه المعاناة لا ترسخ اليأس المطلق، وإنما توقظ رغبات منهكة تستدعي رؤى أخرى.. تفاسير مغايرة للناس والحياة، وتجسد معاني للأشياء تتعدى ظواهرها، فتتولد لدي رؤية إيجابية تجاه نفسي، ويغدو المضي في الحياة بأمل أن يكون غدي كيومي وليس أسوأ منه إنجازًا يستمد قيمته مما حَقّقتُهُ خلال سنوات تعايشي مع الإعاقة وما أحاط بها.

فلقد واجهت كل تلك الآلام والمعاناة، وتسنى لي الاستمرار طوال هذه الفترة في الحياة وبرغبة، وأنا من اجتمعت عليه الخطوب من كل حدب وصوب. فتغدو الحياة عندئذ فرصة نادرة وقصيرة.. ولابد من جعلها أجمل وإن فقدت حيويتها، وأكثر احتمالاً وإن بدت قاسية.

ما أشد حماقة الإنسان عندما يقرر الاستسلام لفعل الزمن وضبابية المستقبل دون محاولة أو جهد لتغيير وجه الحاضر ومواجهة القادم والتصدي لمعاناة يزيدها الرضوخ لشروطها قسوة. إن الشعور بالمرارة، والبكاء على الماضي، واليأس من الحاضر وفقد الأمل في المستقبل لن يحقق شيئًا غير المزيد من الوجع.

بعد ثلاث سنوات من وقوع الحادثة ذهبت إلى الولايات المتحدة الأمريكية لتلقي مزيد من التأهيل والنظر في إمكانية إجراء عملية جراحية في يدي اليسرى لتثبيت وضع الأصابع بحيث يتسنى لي مسك القلم والأدوات الأخرى دون الاستعانة بأجهزة تعويضية. وإثر فحص شامل للأعصاب التي لم تتضرر في يدي قرر الأطباء أن العملية لن تحقق أية إضافة حركية إليها! لم أرجع من هناك «بخفي حنين» كما يقال، فقد اقترح عليّ الطبيب تعلم قيادة السيارة، وهذا ما لم أحلم به قط! فكيف لمن فقد القدرة على الحركة في رجليه وجزء من يديه أن يقود سيارة؟!

في الجلسة الأولى لتعلم السياقة (باستخدام مقبض خاص ثبت على عجلة القيادة لإدخال كف اليد اليمنى بالعرض وآخر يثبت إلى جانب العجلة من جهة اليسار تستخدم فيه راحة اليد الأخرى لتشغيل الفرامل ودواسة البترول) طارت الرهبة وتبخر الخوف وذهلت من سهولة القيادة باستخدام ذلك الجهاز البسيط. لا أظن أن هناك من يستطيع تخيل الإحساس الذي طغى عليّ في تلك اللحظات.. شعرت وكأنني أطير في الهواء داخل مقصورة قيادة طائرة «جامبو»، لا خلف عجلة قيادة سيارة هرمة على زقاق جانبي في واحد من أفقر أحياء مدينة «لوس أنجليس» بولاية كاليفورنيا.. زقاق لا أثر فيه لعجلات السيارات!

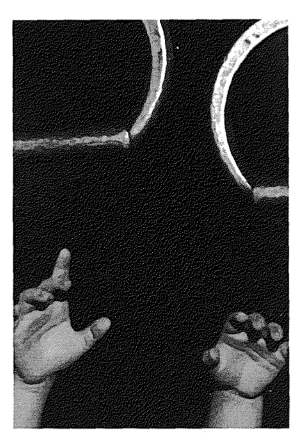
كان التأثير الذي أوقعه اقتراح الطبيب على نفسي، ومجرد التفكير أني سأعاود القيادة مرة ثانية، رهيبًا وخارج حدود الوصف! فما بالك أن أجد نفسي فجأة على كرسي سيارة خلف عجلة القيادة.. أمتلك القدرة، بعد أن ظننت أني فقدتها إلى الأبد، على التحرك بأي اتجاه أريد: إلى الأمام أو الخلف، وإلى اليمين أو اليسار.. أقف متى شئت وأتحرك متى شئت.

لم أطق صبرًا! ولا كان بوسعي الانتظار حتى ينتهي الدرس الأول، فطلبت من المدرب السماح لي بالعودة إلى مركز التدريب لكي ترى زوجتي ما حدث. أجزم الآن وأنا أرى المشهد أمامي بأدق تفاصيله، أن شعور «فاطمة» وهي تشاهدني خلف مقود السيارة كان لا يقل عما كنت أشعر به في تلك اللحظة.

وكانت فرحتنا (أنا وهي) بحجم الحدث نفسه. لم أكتف بذلك وإنما طلبت من المدرب اصطحابها معنا في السيارة. تردد أولاً لأن نظام المركز لا يسمح بذلك (وهم محقون)، ولكنه استجاب تحت ضغط ابتسامة شاهدها على وجه «فاطمة» أجبرته على الموافقة.. ابتسامة أجزم أنه لم يرَ مثلها على وجه أحد من قبل!

وقع ذلك الحدث لم يمض كما مضى غيره من مشاعر وأحاسيس.. فمازال راسخًا في ذاكرتي بتفاصيل المشهد المثيرة، وأكثرها وضوحًا الفرحة التي أدخلتها على نفس

طالما تفاخرت باستقلاليتي واعتمادي على نفسي، لم يخطر على بالي يومًا أني سأجد نفسي عالة على غيري.. وإن كان زوجتي وأهلي!



زوجتي بعد أن اعتقدت أنه لم يعد لدي ما يثير البهجة في نفسها.

عندما عدنا إلى «عمان»، حصلت على سيارة مناسبة. وبعد تركيب جهاز القيادة أخذت أتدرب عليها في أماكن بعيدة عن الشوارع العامة والمناطق السكنية، وذلك استعدادًا للفحص للحصول على رخصة السياقة. وبالفعل نجحت في اختبار السياقة باستخدام جهاز التحكم اليدوي من المحاولة الأولى.

مضت سنوات عديدة على ذلك اليوم الذي ضج المكان فيه بابتسامة «فاطمة» وهي تراني مرة أخرى أجلس خلف عجلة القيادة، في مشهد ينتمي إلى خارج فضاء الواقع.. كالحلم هو، ومعها مضت علاقتنا الزوجية أيضًا. لكن وعلى غرار جوانب كثيرة في حياتنا، حتى الفراق كان استثنائيًا.

كان التفكير في حياتي الزوجية وما يخبئه المستقبل لي فيما يتعلق بعلاقتي «بفاطمة»، أشد الهموم وطأة على النفس خلال الأسابيع الأخيرة لي في «بريطانيا». فما إن أعلن الطبيب أن مدة علاجي أوشكت على الانتهاء، وأن عليّ الاستعداد للعودة إلى «عمان»، حتى تدافعت على رأسي الواهن أسئلة كثيرة، ولعل أكثرها حضورًا وأهمية تلك المتعلقة بحياتي الزوجية: كيف ستكون؟ وهل ستستمر؟ وإذا استمرت كم ستطول؟ تساؤلات كانت الأسوأ بين مخاوف أخرى شلت قدرتي على التفكير السليم طوال عدة أسابيع! فالاحتمالات كانت باهتة والتقديرات هشة، وكان من الطبيعي أن تأتي الاستنتاجات وفق ما كنت أفترضه. وأنا في حالة من الالتباس حتى مع الذات، كنت عاجزًا عن الإجابة حتى على أبسط ما كان يشغل بالي في هذا الأمر من حياتي! ولطالما سألت نفسي: «هل من حقي أن أطالب «فاطمة» أو حتى أفترض بقاءها معي؟». والحق أني لم أستطع آنئذ، ولا بعد أن تَصالحتُ مع الإعاقة ولم تعد تحدياتها النفسية والجسدية تشكل عائقًا دوني والحياة التي أريدها لنفسي، إعطاء إجابة عن ذلك السؤال، وليست بي رغبة أن أبدو شهمًا تجاه مسألة لا مكان فيها للزيف.

إن أشد ما كان يتعبني، وغدا هاجسًا ضاعف من معاناتي خلال السنوات الأولى بعد الإصابة، هو أن تنتهي علاقتنا العاطفية قبل أن تنتهي علاقتنا الزوجية. كان تأثير ذلك الهاجس على نفسي، أقوى من أن تتحمله نفسٌ أخذت منها الهزيمة ما أخذت.

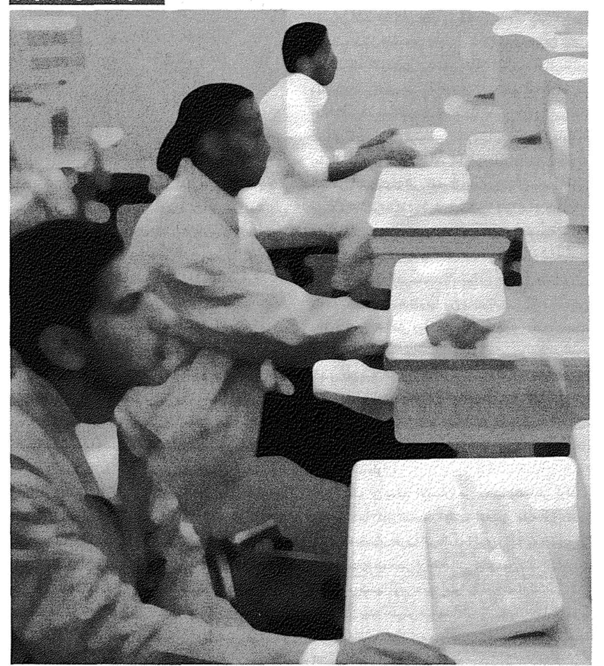
وأنا أحاول ترتيب سير علاقتنا الزوجية والعاطفية بعد الحادثة، والتحولات التي طرأت عليها خلال السنوات الخمس التي انتهت إلى انفصال «ودي» بعد أن أمضينا أكثر من سنة ونحن نناقش قرار الطلاق (كلما بدت الحاجة) وتداعياته على كل واحد منا، أجد أن من الصعوبة بمكان الحديث بالتفصيل في هذا الجانب الهام جدًا والشخصي والذي لا يعنيني أنا وحسب، لاسيما أن «فاطمة» انتقلت إلى رحمة الله بعد سنة تقريبًا من ذلك التاريخ. لذا سأكتفي بالقول: إني لم أعش يومًا مضطرب المشاعر والأحاسيس، مليئًا بالمفارقات والتناقضات مثلما كانت تجربة ذلك اليوم الذي بلغ فيه الحزن أشده وتطهرت النفس بدموعه. لم أسجن يومًا، لكن أظن أن الراحة النفسية التي غمرتني طوال ذلك اليوم وما تلاه من أيام، رغم كل ذلك الحزن، كانت تشبه ما تختلج نفس سجين أطلق سراحه بعد اعتقال دام سنوات طوال!

صعب أن يفقد الإنسان من يحب وبمحض إرادته ولكن عندما تكون التضحية وسيلة لتحقيق غاية أنبل، تغدو الخسارة حينئذ أقرب إلى الربح! لدي رغبة في توضيح ما أعنيه بعبارة «بمحض إرادته» التي تبدو دون شك أنها وردت في غير موضعها أو يراد بها إطرأ في غير محله للذات، ولكن أخشى أن يبدو حديثي «نرجسيًا»؛ لذا سأترك للقارئ حرية تأويل ما أتيت على ذكره من خلال تلمسه لأبعاد الشخصية التي أمضى ساعات يقرؤها. ■

الاختبار الأصلي SAT تحول تحولًا جذريًا والمركز الوطني للقياس ما زال مصرًا على «جدارته» :

«اختبار القدرات» المحلي.. مسخ !!

نعيمان عثمان* - الرياض



* كاتب سعودي وأستاذ للأدب الإنجليزي .

يصر القائمون على «المركز الوطني للقياس والتقويم» في وزارة التعليم العالي على أن اختباراتهم للقبول في الجامعات السعودية لديها الإمكانية لقياس قدرات ومواهب وميول واستعدادات الطلاب، ويدّعون جملة ادعاءات كثير منها موضع شك و مساءلة ويقترفون مغالطات في مسائل واضحة ويتحيزون أشد التحيز في مواضيع بالغة الأهمية في الوقت الذي ينادون فيه بالإنصاف وإتاحة الفرصة للكل.

قد لا يولي الكثيرون أهمية لكلمة «مستقلة» التي ترد في تعريف المركز بأنه «جهة مستقلة إداريًا وماليًا ويرأس مجلس إدارته معالي وزير التعليم العالي» (جريدة الرياض ٢٠٠٢/٤/١١م) لكن لأن «الإنصاف» أساس فلا بد أن يكون لهذه الكلمة ثقل كبير. عندها يبرز السؤال البسيط: كيف يكون مستقلاً وهو جزء من جهاز حكومي وموظفوه مثل غيرهم من الإداريين أو المعارين؟ لا نتوقع أن يكون مبدأ الفصل والاستقلال الوظيفي لدينا بنفس الحدة التي هو عليها في جهات ومؤسسات خارجية، فليس لدينا منع توظيف ذوي القربى في نفس الإدارة أو حتى في القسم الأكاديمي، وليس لدينا فصل تام بين ما يسمى جهات حكومية وخاصة. هذا مثال معتاد لوضع الاستقلال الصارم لا يمكن تصوره هنا: الإسهام المالي من متبرع لمكتبة أو متحف حكومي لا يمكن قبوله إلا بموافقة السلطات التشريعية. لا نتكلم هنا عن سوء استعمال أو استغلال مال عام لغرض خاص ولكن حتى الإحسان قد يكون مصدر تسلط ونفوذ أو وجاهة مع عدم استبعاد الفساد!

كذلك قد يكون لكلمة «استقلال» هنا معنى «انفصال تام» عن الجهة الأساسية التي صنعت اختبارات الذكاء، (وهي أمريكية)، ويتم ذلك عن طريقين أساسيين: الإصرار على تحوير يتناسب مع الظروف المحلية، والزعم أن الاختبار مبني على «أسس علمية» متعارف عليها عالميًا.

كلمة «عالميًا» التي ترد هنا في النشرة الرسمية للمركز لا تعني إلا أمريكا، رغم إصرار مدير المركز على أن هذه «الاختبارات معمول بها في أغلب الدول المتقدمة»، ويعدد بعض الدول مثل كندا وفرنسا والأرجنتين والبرازيل والصين والهند وتركيا وماليزيا (الرياض، ٢٠٠٢/٤/١١م). لكن بالطبع هذا ليس صحيحًا البتة. فكما يقول «ألفي كون» في «الامتحانات المعيارية وضحاياها» (إديكيشن وييك، ٢٠٠٠/٩/٢٧م) «قلة هي الدول التي تستعمل الاختبارات المعيارية لأطفال دون مستوى الثانوية أو أية اختبارات متعددة الاختيار للطلبة من أي عمر». ويقول في مقالة أخرى عن اختبار SAT المطبق في «المركز الوطني للقياس والتقويم»: «لا يستعمل مثل هذا الاختبار في كندا» وهي أقرب بأكثر من معنى لأمريكا www.alfiekohn.org.teaching/sat.htm.

أما في بريطانيا فقد نوقش هذا الاختبار وسجل ملحق الجارديان التعليمي (٢٠٠٤/٩/١٤م) تعليق أحد التربويين بأن هذا «نظام أمريكي بحت». فلا كندا ولا بريطانيا لها ولع أو تواؤم مع هذا الاختبار. إن كلام مدير «المركز الوطني للقياس والتقويم» فعل فعله، فأحد الكتاب هنا يكرر في معرض رأفته بطلابنا الذين لا يمكن أن يسايروا هذا «التقدم»، فالامتحان «مطبق في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأوروبية» (الوطن، ٢٠٠٥/٥/١م). لكن يذكر كتاب Minds Standardized الذي يركز على ثقافة الامتحان الأمريكية: «إن الأمريكيين مولعون بقياس الذهن (وهو ما يندر في دول أخرى) في تضاد مع ما يسميه الأوروبيون «اختبارات أمريكية». اختبارات القبول للكليات أو الجامعات في الدول الصناعية الأخرى هي في العادة اختبارات مقالات يبين فيها الطلاب معرفتهم بموضوعات مختلفة تعلموها في فصولهم» (مقتطف من الباب الأول يوجد على /www.fairtest.org.k12 psacks.html).

وفي إصرار القائمين على القياس (المسخ) بأنه

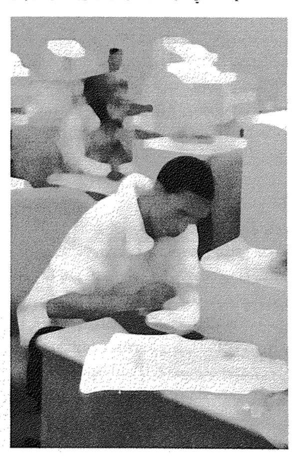
«عالمي» أي أمريكي أو غربي فإنهم يصنعون «غربًا» متخيلا ليس له على أرض الواقع وجود.

وكما نرى فيما بعد فهذه الاختبارات ليست فقط نتاج ثقافة دولة واحدة، وإنما أيضًا تاريخها في ذلك البلد مثقل بالمشكلات وتتعرض لهجوم كاسح لدرجة أن المشرفين عليها هناك تراجعوا عن كثير من ادعاءاتها، بينما يبرئ «مركز القياس» الاختبارات من كل نقيصة ويصر على «نسختها الأصلية» التي عدلت مرات ومرات!

اختبار الجيش في أمريكا

هناك امتحانان رئيسيان للقبول في الجامعات: اختبار SAT واختبار آخر معروف بـACT (American CollegeTesting Program Assessment).

كلاهما يعتمد أسلوب الاختيارات المتعددة والتمييز بينهما يتركز في انتشارهما الجغرافي وفي اعتماد الأخير على المقررات الدراسية، فهو اختبار تحصيل وإنجاز. بينما الأول اختبار «مقدرات». لكن بإلغاء القياس وإضافة «كتابة مقال» في اختبار SAT المطبق هذا العام فإن الابتعاد عن فكرة «المقدرات» أو الميول والاستعداد «Aptitude» التي صبغته في البداية يكون قد وصل إلى



أقصاه.

مر اختبار SAT بمرحلة وسيطة اعتبرت فيها «Assessment» (تقييم: التكرار مع «اختبار» يجعلها لا تضيف جديدًا) هي الكلمة التي يرمز إليها حرف «A» في المسمى، أما الآن فإن مختصر الاسم SAT لا يعني شيئًا.

لقد مثلت النظائر محورًا أساسيًا في الجدل الدائر حول فكرتي «الميول» و«التعلم». فإن كانت الأولى تعلي من شأن «الإمكانات الفطرية»، حسب مؤيديها، فإن الأخرى ترى أن النظائر (مثلها مثل الكلمات المضادة التي حذفت في تعديل ١٩٩٤م) ما هي إلا تمارين للذاكرة يعد لها بالتدريب ولا فائدة تعليمية ترجى منها.

تفترض فكرة «المقدرات» وجود «مستوى» وأنه إلى حد كبير ثابت وبالتالي يمكن قياسه ولا مجال لتغيير نتيجة القياس. بهذا يشبه امتحان SAT امتحان معدل الذكاء IQ الذي يعتبر امتدادًا له ويشوب تاريخه تحيزات مماثلة إلى درجة أنه يكاد يكون هناك إجماع على الارتباط الوثيق بين اختبار القبول SAT وIQ حتى إن البعض يستخدم أحدهما بديلاً للآخر. ويذهب مقال لنيكولاس ليمان في «Psychological Science، عدد يونية ٢٠٠٤م» إلى أن SAT يقيس الذكاء العام المعروف بـ«g» بدقة تفوق بعض امتحانات IQ.

لكن هذا الربط يضخم من وصم من يحصل على درجات متدنية في اختبار SAT، فهو ليس فقط قاصر الاستعداد، وإنما أيضًا له ذكاء منخفض. ويقول «نيكولاس ليمان Lemann» إن قبول SAT عبر البلاد كان سيتعثر لو قدم على أنه امتحان ذكاء. وبالتأكيد ساعد حذف النظائر وإضافة كل من المقال وأسئلة النحو في تقريب الامتحان من اختبارات التحصيل والابتعاد عن امتحان الذكاء IQ.

لقد كان «ألفريد بينيه» أول من أعد امتحان ذكاء IQ في فرنسا في ١٩٠٥م وطوره فيما بعد «لويس تيرمان»، الأستاذ في جامعة ستانفورد (ستانفورد - بينيه هو بالإضافة إلى امتحان وكسلر أهم امتحان ذكاء). نشر «تيرمان» الامتحان لكن النقلة النوعية كانت مع «كارل بيرجهام»، الأستاذ في جامعة «برنستون»، الذي حور امتحان ذكاء أعده خصيصًا للجيش الأمريكي (يستبعد من هم دون درجة معينة) واستعمله كامتحان قبول للكليات. إنه أول معد لـ SAT. كذلك في نقلة نوعية أخرى

مرتبطة بالجيش (امتحان مجموعات وليس كل فرد على حدة كما كان المعتاد). استخدم SAT المعدل لامتحان مئات الألوف من الجنود في نفس اليوم وكان ذلك عند بداية دخول أمريكا الحرب العالمية الثانية.

وحسبما ورد على لسان أحد المهتمين بمجال الإحصاء، «المشكلة الأساسية هي أن الناس يريدون رقمًا يختزل كل شيء». يطلب الامتحان من المتقدمين لجامعات وكليات، وفي حالة المسخ المحلي فإنه يطلب حتى لكليات عسكرية، أمنية ومعاهد إدارية ومدارس مهنية وحرفية! وفي أمريكا يمكن أن يمتد ذلك ليكون متطلبًا من متطلبات الحصول على وظيفة، فدار الاستثمار «جولدن ساكس» مثلاً تصر على نتيجة الـSAT وتوليها أهمية تفوق الشهادة الدراسية. بالمقابل هناك عدد من الكليات الأمريكية بدأ يتراجع عن الإصرار على أخذ هذا الاختبار. وحسب إحدى الصحف هناك سبعمائة كلية لم تعد تطلبه.

هناك نقطتان فاصلتان لاحقتان في انتشار SAT أولهما تبني رئيس جامعة «هارفرد» هذا الامتحان وإبداء أحد مساعديه، «هنري تشونسي Chauncey»، مقدرة وحماسًا لنشر الاختبار. وثانيهما جعل الهيئة المشرفة على الاختبارات التي أنشأها «Education Testing Service » أو كما نشير إليها دائمًا ETS مؤسسة ناجحة وواسعة النفوذ. مع هذا لم يتحقق للاختبار النجاح التام إلا في نهاية الستينيات من القرن الماضي عند اعتماد جامعة «كاليفورنيا» له.

آفة الحفظ والتلقين

قام «كونانت» رئيس جامعة «هارفرد» بتبنيه لاختبار القبول للجامعات SAT بأفكار ثورية، إذ إنه سعى عن طريقه إلى تغيير المجتمع الأمريكي. كان القبول بناء على عوامل الوراثة أو الثروة أو الجاه، والاختبار كان الوسيلة لإفساح المجال لمن يتوفر فيهم الذكاء والموهبة، وبالتالي إلغاء الطبقية وخلق مجتمع عادل. من المفارقة أن «كونانت» كان يصر على أن SAT اختبار ميول وليس اختبار تحصيل حتى تكون الفرصة أكبر للفقراء في المنافسة. لكن كما لاحظنا من تاريخ SAT بدءًا بمعده «بيرجهام» الذي اعتمد امتحانات الذكاء المتحيزة أصلاً، إلى الجدل الحديث الذي اعتبر الاختبار ليس فقط غير منصف وإنما له دور أساسي في الفرز والإقصاء.

قد يكون ملائمًا هنا أن نذكر أن المؤلف الذي سك

يسعى اختبار القبول للتخلص من الطلاب «المثابرين» الذين يحصلون على درجات عالية في مقرراتهم الدراسية والحكم عليهم بأن «أداءهم يفوق مقدراتهم»، لأن المقدرة الفطرية أعلى منزلة من الجهد. لكن الفصل بين المقدرة والجهد هو في عداد المستحيل

في رواية له كلمة «الميروقراطية حكم الجدارة» وسخر من استعمال «merit» كمبدأ أساسي يحقق الإنصاف، قد مني بخيبة أمل كبيرة عندما رأى كيف يساء استعمال هذه الفكرة، فهي الآن المبدأ المشرّع للسلطة. يشير «مايكل ينج» في مقالة له (الجارديان، ٢٠٠١/٦/٢٩م) إلى أن كلمته انتشرت في أمريكا أكثر من سواها، وأن مسعاه إلى العدالة انقلب، إذ إنه عبر ثقوب صغيرة جدًا من القيم غربلت المدارس والجامعات الناس. يدين بمرارة هذه «الموضة» وحكم (بل تحكم) الميروقراطية. والميروقراطية هي سلطة الامتحانات المعيارية، وأصحاب النفوذ يسعون إلى إعادة إنتاج ما منحهم مكانتهم وتفوقهم عن طريقها.

قد تعني أيضًا الجدارة، الشجاعة، والتضحية والجلد، وهذه ميزات محمودة، لكن الجدارة التي تحظى بالمكافأة والتقدير هي التي تنحصر في نطاق ضيق من الخصال الإنسانية مثل الطموح والمنافسة.

بهذا تكون الجدارة معارضة للإنصاف، وتتحول الميروقراطية (وفي أصلها تركيب يوناني - لاتيني يعني حكم الأفضل) إلى أرستقراطية. لكن مشكلة «الإنصاف» هي مشكلة أزلية منذ أرسطو الذي رأى أن الأفراد ينبغي أن يعاملوا بنفس الطريقة ما لم تكن هناك فروق أو اختلافات بينهم، مما يعني أنه نزع إلى إعطاء قدر من الأهمية إلى تلبية الحاجة عند من يحتاج معونة أكثر من سواه. فالتفريق بناء على الحاجة فيه إنصاف وإن لم تكن فيه مساواة. تعني «العدالة» أحيانًا معاملة الناس بطرق مختلفة.

في عصرنا الحالي وضع الفيلسوف «جون رولز» كل

العوامل بما فيها الموروثة أو المكتسبة في خانة الحظ، ولا يمكن أن تغمط حقوق من لم تتيسر لهم هذه العوامل. الجينات الموروثة التي تمنح الذكاء، مثلها مثل الأموال والمكانة الموروثة، يجب ألا تمنح أية أحقية.

لئن كانت الجدارة تحمل معنى المثابرة فإن اختبار القبول وجد لمحاربة الطلاب الذين يبذلون جهدًا بغرض لا يخلو من الاستبعاد، ولكن بناء على مبدأ يعطي الأولية «للمقدرات الكامنة» لأنها (كما ادعى مناصروها) تتنبأ بالنجاح في الجامعة، بمنطق لا يفتقد الإنصاف فحسب ولكن أيضًا الدقة! يسعى اختبار القبول للتخلص من الطلاب «المثابرين» الذين يحصلون على درجات عالية في مقرراتهم الدراسية والحكم عليهم بأن «أداءهم يفوق مقدراتهم»، لأن المقدرة الفطرية أعلى منزلة من الجهد. لكن الفصل بين المقدرة والجهد هو في عداد المستحيل.

في تمييز قد يخفى على من لا صلة له (أو لا يثق) بمفاهيم القياس السيكولوجي يفرق «تشارلز موري Murray» بين نوعين من اختبار الذكاء: يحتوي اختبارا الذكاء «وكسلر» وS-B على جزئين يسميان مدى رقمي أمامي وعكسي «forward-digit span» و backward-digit span. وهذا الأخير أكثر دلالة على الذكاء العام. ما يفعله الأخير هو سرد أرقام متتالية كثيرة بالعكس. وهنا لا بد أن يكون للحفظ دور هام، لكننا رأينا كيف يعارض الجميع الحفظ والتلقين بالذكاء والتحليل.

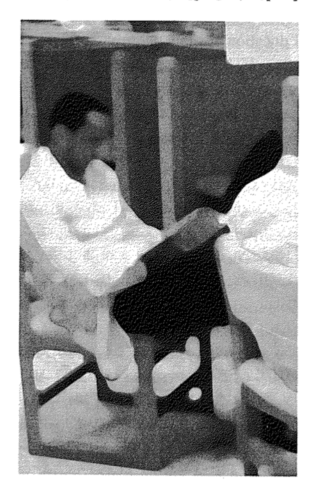
في اختبار القبول أو المقدرات (كما يسمى مسخه المحلي) يشكل القياس المتمثل في «الكلمات المتناظرة» والى حد أقل «الكميات المتناظرة» مرتكزًا أساسيًا، إلا أنه حذف في اختبار SAT الأخير كما حذفت قبله الكلمات الأضداد. في اللغة العربية القياس «analogical deduction» هو مبدأ عقلاني أساسه التحليل لتوخي معرفة التماثل أو التشابه بين شيئين. من المفيد ونحن نتحدث عن التحليل أن نبحث في أسباب إلغاء هذه المناظرة.

حذفت الأضداد في ١٩٩٤م وألغيت التناظرات أولاً في عام ١٩٣٠م بعد أربع سنوات فقط من انطلاقة اختبار SAT لكنها أعيدت في ١٩٦٣م. يبدو أن سبب إدارجها الأساسي واضح، لكن تعددت أسباب نقدها: هي مجموعة حيل يقصد منها خداع الطلبة، قائمة الكلمات ترتبط بطبقة معينة، يمكن حفظ الكلمات المتناظرة كبديل لها.

أضيف امتحان «المقدرة على فهم فقرة مكتوبة» غرضه قياس مهارات الطلاب في التفكير التحليلي (http//chronicle.com/cgi2-bin.cgi). ويدعم رئيس الهيئة المشرفة على الاختبار «جاستون كيبرتون Caperton» هذا التعديل قائلاً إنه يؤدي نفس الغرض في قياس المهارة الذهنية. لكن التغيير جوهري فهو يتعدى مجرد إحلال جزء مكان آخر. فالنقلة تتمثل في الابتعاد عن مفهوم «الميول» و«الاستعداد» و«المقدرات الفطرية» والاقتراب من المناهج المقررة.

نقطتان أساسيتان تبرزان من هذه التجربة الأمريكية: أولهما الارتباط الجوهري للتناظر ليس فقط بثقافة واحدة ولكن بمجموعات داخل نفس الدولة مما يقود إلى مسألة «دقة القياس». النقطة الثانية هي قابلية هذا الجزء الذي يفترض أن يقيس «المقدرات الذهنية» للتدرب والحفظ مما ينفي أهميته ويشرع الباب لمسألة الإنصاف أو عدمه.

ومع مناداة التربويين (وإن كانت بطريقة مكررة تفتقر إلى النظرة التحليلية) بالتخلص من آفة الحفظ والتلقين لا بد أن تكون قابلية الكلمات المتناظرة للحفظ



مدعاة إما للإنكار أو لإحلال بديل.

هنا تتأكد فكرة الحفظ كمناقض للابتكار والإبداع وبالتالي الذكاء. لكننا نعرف (سواء تقليديًا أو حسب مفاهيم أحدث) أن قوة الذاكرة لها صلة أساسية بالمقدرات الذهنية. هناك بالطبع أنواع كثيرة من «الذاكرة» لكننا هنا أقرب إلى ما يعرف «بالتسميع» التي تعني عملية حفظ وإفراغ ما حفظ «عن ظهر قلب» (فكرة القلب والتقيؤ والاسترجاع في حد ذاتها منفرة)، أي دون تفكير أو حتى فهم! هذا هو ما يعرف «بالذاكرة الحرفية» verbatim memory لكن ذلك لم يكن تاريخيًا ولا حاليًا جزءًا أساسيًا من عملية «استيعاب» المعرفة الذي ازداد مع انتشار الكتابة. لنا أن نتذكر أن هناك معلومات أساسية يجب «تحميلها» على كمبيوتر الذهن مثل جدول الضرب وحروف الهجاء وترتيبها.

هذا الحفظ أو الصم rote memorization يجب ألا يجعلنا نتجنب الجانب المهم للحفظ كمقدرة لاستيعاب المعرفة، وإلا فالتعليم يصبح وكأنه لعبة تنتهي بنهاية ممارستها.

إن حفظ الكلمات المتناظرة لا يقلل من أهمية الحفظ، ولكنه يضعنا أمام مشكلة هذا الجزء من امتحان القبول: إنه يمكن الإعداد له وبالتالي أي تنبؤ مبني على التفوق فيه لا يعني بالضرورة مقدرة ذهنية فائقة. أضف إلى ذلك أن الإعداد يقود إلى مسألة الإنصاف، إذ إن ذلك مرتبط بالقدرات المالية والوضع الاجتماعي. لذا فليس للقياس قيمة تكهنية.

الذهن المليونيري

يضع «المركز الوطني للقياس والتقويم» كأول مسوغ لاختبار القياس ازدياد الطلاب وضرورة انتقائهم «حسب الأهلية والاستعداد»، مقابل اختبار الثانوية الذي يرتبط بمقررات دراسية ودرجاته تعكس الجهد المبذول.

في فترة ماضية كان هناك ادعاء بأن الـSAT يعتمد عليه في التنبؤ بالنجاح في الجامعة ثم اقتصر على السنة الجامعية الأولى. وفي مراحل لاحقة وجد أن تنبؤه إما محدود أو لا يختلف عن درجات اختبار الثانوية، أي أنه لا قيمة له. وهذا هو الرأي النهائي الذي قضى على فكرة التنبؤ ككل.

من الملحوظ أن المركز يدعي لاختبار القبول (بالإضافة للتنبؤ) أشياء لم يدعها معدو الأصل: تحديد اهتمامات الطلاب فيمكنه التوجيه للتخصصات

وفي مسح لـ١٣٧١ مليونيرًا أمريكيًا قام به «توماس ستانلي» مؤلف «الذهن المليونيري» ظهر أن كثيرًا من هؤلاء كان معدلهم في SAT دون ١٢٠٠، وقيل لمعظمهم في المرحلة الثانوية إنهم متوسطو الأداء أو أقل

المناسبة، وزيادة تحسين مستوى «الكفاءة التعليمية في بعض الجامعات»!

تذكر «نشرة المعلم» الصادرة عن «المركز الوطني للقياس والتقويم» أنه ثبت علميًا أن لاختبارات القياس «ارتباطًا بمدى نجاح الطالب في الدراسة الجامعية». لا نجد هنا ذكرًا لأي نوع من الارتباط، وفي أي بلد، وكيف ثبتت هذه العملية.. لكن المرجعية بالطبع هي لأمريكا وإن بدون تفاصيل مقنعة! قبل سنة تقريبًا من تاريخ هذه النشرة وبدء نشاط المركز وجد في تقرير نهائي لجامعة كاليفورنيا أن اختبار SAT «عديم الفائدة تقريبًا في قرارات القبول». وخلص التقرير إلى أنه يأتي بعد كل من معدل درجات الثانوية وSATII (اختبار التحصيل المبني على معرفة بمواد معينة) في مقدرته على التنبؤ بالنجاح في السنة الجامعية الأولى. أعلن مدير الجامعة حينها، التربوي وعالم النفس «ريتشارد أتكنسون»، أن اختبار القبول SAT «لا يضيف شيئًا لمقدرتنا على التنبؤ بالأداء في الجامعة». وفي تقرير «جامعة كاليفورنيا واختبار SAT» كانت اختبارات التحصيل SATII «بانتظام أفضل فى التنبؤ عن SAT لأداء الطلاب الأكاديمي». وكذلك كان اختبار التحصيل «أقل تأثرًا بالفروق في الخلفيات السوسيواجتماعية للطلاب عن SAT research/archandplanning/sat.study.pdf). هذا لا يجعل اختبار التحصيل أفضل في التنبؤ فحسب وإنما أكثر عدالة، حيث إنه بوضوح أقل حساسية للفروق في الدخل أو التعلم عند أسر الطلاب. وتأتي الضربة القاضية بمقارنة ثنائية مع درجات الثانوية، إذ إنه يظهر أن «امتحان القبول SAT أقل قدرة على التنبؤ بالنجاح في المستقبل من معدل درجات

الثانوية» (ucop.edu/news/sat/boars.htm).

لم يقتصر الاقتناع بأفضلية اختبار SAT الجديد المعدل جذريًا على نزعة كاليفورنيا «التقدمية» إذ إننا نجد كاتبًا محافظًا في أسبوعية شديدة المحافظة يؤيده ويرى أن المنافسة فيه «أكثر إنصافًا»، على الأقل لأن الكل يعلم أن اختبار القبول هو اختبار تحصيل، وأفضل إعداد له هو الدراسة الجادة. www.weellystandard.com

أما بالنسبة للتنبؤ فخارج نطاق الجامعات جاء الاعتراض من مجال الأعمال على SAT، فقد جادلت مجموعة من رؤساء الشركات الكبرى في أمريكا بأن الأصرار عليه يضر بالتعليم مؤكدين أنه لا يتنبأ بالرفاه أو الإنتاج في الحياة (www.edweek.org).

ويدعم هذا الرأي مقال للسناتور الأمريكي «بول ولستون» يذكر فيه أن معدله في SAT كان دون ٩٠٠، وأنه مقتنع بأنه لم يكن ليكمل درجة الدكتوراه «وينجح كسياسي» لو أخذ تلك النتيجة مأخذ الجد. وفي مسح لـ١٣٧١ مليونيرًا أمريكيًا قام به «توماس ستانلي» مؤلف «الذهن المليونيري» ظهر أن كثيرًا من هؤلاء كان معدلهم في SAT دون ١٢٠٠، وقيل لمعظمهم في المرحلة الثانوية إنهم متوسطو الأداء أو أقل. (واشنطن بوست، ٢٣/٦/٢٠٠٤م).

قرون الاستشعار

يقول مدير «المركز الوطني للقياس والتقويم»: إنه وزملاءه ذهبوا إلى «مركز الاختبارات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وقضينا عشرة أيام تعرفنا

في فترة ماضية كان هناك ادعاء بأن الـSAT يعتمد عليه في التنبؤ بالنجاح في الجامعة ثم اقتصر على السنة الجامعية الأولى . وفي مراحل لاحقة وجد أن تنبؤه إما محدود أو لا يختلف عن درجات اختبار الثانوية ، أي أنه لا قيمة له . وهذا هو الرأي النهائي الذي قضى على فكرة التنبؤ ككل

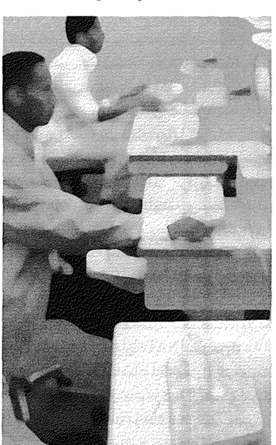
خلالها على التفاصيل الدقيقة جدًا عن العمل في ذلك المركز العريض الذي قلنا إنه يقدم اختبارات القياس منذ ٧٥عامًا»، وسيبتعث مجموعة من الزملاء لكي يتدربوا هناك في الـETS. ولدينا وعد من الـETS بأننا يمكن أن نؤدي جميع اختباراتهم في المنطقة، فهذه هي الخطة على مدى عشر سنوات.. وزار الوزارة وفد من ذلك المركز ETS وعرضوا علينا عقدًا لإعداد الاختبارات مقابل مبلغ معين، ولكن لخصوصيتنا اعتمدنا الخبرات السعودية المتميزة في هذا المجال». والبذرة المحلية نشأت في جامعة البترول، وهي «تجربة يثني عليها الجميع نظرًا لتحليها بمواصفات عالمية جيدة». وفي لعبة مرايا تحسّن صورة الطرفين يقول: «الباحثون التربويون المشهورون في أمريكا موجودون في مراكز القياس والتقويم التربوي»، والمثال الوحيد هو ETS (جريدة الرياض، ٢١/٥/٢٠٠٢). وفي مقابلة أحدث مع مدير المركز يقول: «إن المركز استفاد من خبرة وتجربة مؤسسة الاختبارات التربوية الأمريكية ETS العريقة التي مر على تقديمها لاختبار الاستعداد المدرسي حوالي مائة عام. والمركز حريص على تبني آخر ما توصل إليه علم القياس من نظريات. وقد زار المركز نائب رئيس (ETS) واطلعوا على إجراءات المركز في وضع الاختبارات وإدارتها وتصميمها، وأثنوا على المستوى الذي وصلت إليه المملكة في هذا المجال، وجرى اعتماد نتائج اختبارات المركز كمعايير لقبول الطلاب السعوديين ببعض الجامعات الأجنبية» (الرياض، ٢٦/٨/٢٠٠٤).

أطلت في الاقتباس بغية إيضاح نقاط هامة تبين درجات «التماثل» المطلوب مع «المثال» الأعلى حتى لو ارتكب المرء من أجل ذلك حفنة من المغالطات والمبالغات وزعم مزاعم جوفاء.

أبدأ بمفارقة «معرفة التفاصيل الدقيقة جدًا» في مدة عشرة أيام التي تدل على عمق المحبة والتقدير لهذا المركز ETS العريض (إن كان لهذه الكلمة معنى هنا)، و«العريق» الذي ستكون «العشرة» (هكذا) معه عشر سنوات. وكم نسعد لأنه يرضى ويثني على عملنا ويرضى عن نتائجنا! (لكن بالطبع خصوصيتنا وتقاليدنا تحد من اندفاعنا التام نحوه). في هذه العلاقة نصم آذاننا عن كل تحفظات أو انتقادات، فلا مجال للمساءلة عن ماضيه الملتبس ولا عن المشكلات الكثيرة التي رافقته والتي تفاقمت أخيرًا مما نجم عنه تحول جذري في اختبار القبول.نصر على «العراقة» فندعي أن له ٧٥

عامًا، ومرة أخرى مائة عام (لا قيمة لربع قرن بين الأصدقاء كما يقال، لكن للمفارقة تفتقد هنا «الأرقام» و«الدقة»، الكلمتان التعويذة في هذا العمل «القياسي») مع أن اختبارات الـSAT لم تبدأ في الانتشار الفعلي إلا بعد اعتماد جامعة كاليفورنيا لها في نهاية ستينيات القرن الماضي، وهي نفس الجامعة التي فرضت التغيير الجذري على الاختبار حديثًا عندما توقفت عن طلبه. في الوقت نفسه ما زلنا نحصي سنوات العراقة!

يكاد يكون كل شيء يتعلق بـ «المركز الوطني للقياس والتقويم» ينطوي على تناقض أو يدل على عكس الادعاءات. يردد القائمون عليه مقولات دحضت دحضًا كاملاً أو استبعدت لعدم وثوقيتها، كالقول بوجود «مقدرات ذهنية» ثابتة يمكن قياسها بدقة ومن ثم استحالة التهيئة لاختبار القبول، أو القول إن الاختبار أفضل متنبئ بين الامتحانات بالنجاح في الدراسة الجامعية. لا حد للتعجب من موقف التربويين الذي يفترض أنهم أدرى بالنقاش المحتدم حول هذه الاختبارات المعيارية منذ نشأتها وتاريخها الملتبس وأحيانًا المشين في أمريكا. ويصل هذ التعجب والاستغراب أقصى حده عند معرفة أن المركز يطلق اختبار القبول المحلي (المسخ) في نفس الوقت



تقريبًا الذي يتحول فيه الاختبار الأصلي SAT تحولاً جذريًا، فهو في صيغته الجديدة أبعد من اختبار «قدرات ذهنية» كامنة وأقرب إلى امتحان تحصيل مرتبط إلى حد كبير بالمقررات الدرارسية، مما يجعله متنبئًا أفضل بالنجاح في الدراسة الجامعية.

وحتى الأهداف التي قد تبدو للكثير نبيلة مثل «الجدارة» هي في حقيقة الأمر وسيلة لتثبيت سلطة قائمة، وليس كما هو معروف عامل حراك للمجتمع. ومثلها تلك الأفكار التي لها صلة بالانتقال من مجتمع محافظ يكرس الحفظ والتلقين في أفكاره ومعارفه.

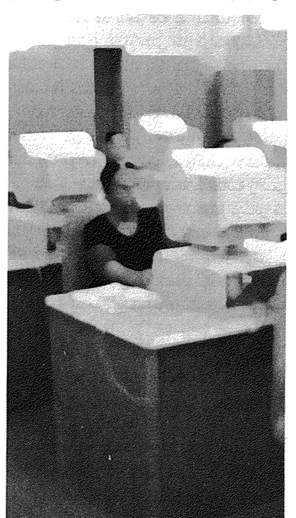
لا تؤخذ بالحديث عن «الموهبة» ولا يسرق عقلك (طبعًا بعد قياسه والتأكد من استحقاقه لذلك) الكلام عن «الابتكار»، فعند زيارة موقع المركز على الإنترنت ستجد نفس الصفحات منذ نشأته، وستجد نفس الأمثلة. ما من جديد هنا بخصوص الاختبارات القياسية على المستوى المحلي، ولا ذكر لأية تطورات لما يجري بالنسبة للأصل. هذا الثبات أو الجمود يقابله في أمريكا جدل ونقاش محتدم قد ينجم عنه في المستقبل (كما في أي مجال علمي) اقتناع مبني على دراسة وبحث بأن للإنسان قدرات يمكن بناء عليها التنبؤ بحياته (بما فيها الدراسة) المستقبلية.

لسنا بصدد وصد أبواب معرفة محتملة، لكن من الحكمة بمكان ألا نلهث وراء «علموية» الأرقام والقياس وننسى ما هو أهم بالنسبة للتعليم والمبادئ الاجتماعية التي توجهه. علينا أن نواجه المشكلات القائمة والسعي لإصلاحها بالطرق الموثوقة بدل الاستعانة بوسائل قد تضر أبلغ الضرر. علينا أن نتبع مقولة «أوتو نيوراث Neurath» بأن نصلح سفننا مثل البحارة، وهي في عرض البحر. هذا فيه توجه للتحرك في كل الاتجاهات وعبر البحار لمعرفة الأفضل، لكن دونما ملاحقة أطلانطة (الجزيرة الطوبائية).

في مقالته «الاستشراق ودراسة الفلسفة الإسلامية» يقول محسن مهدي إن خريجي الجامعات الغربية يتبعون نفس نظرة مدرسيهم الغربيين، ونشأ عن هذه العلاقة تماه في النظرات (مجلة الدراسات الإسلامية، ١، ١٩٩٠م). لنا هنا أن نتذكر أن الاتباع بل الامتثال كامل بالنسبة لمجال مثل التربية التي يقاسي (مثله مثل بقية العلوم الاجتماعية والإنسانية)، من إهمال أو تدخل محلي، كما ألمح المستشرق الفرنسي «جاك بيرك».

قد يبدو للبعض أن هذه مجرد طريقة بحث أو ميثودولوجيا وليست ثيولوجيا أو آيديولوجيا. لكن عند النظر في التاريخ الفكري الغربي حيال ما يسمى «العقل العربي» وقصوره فإن مسألة وضع التابع والمتبوع تبدو قديمة وفي كل المضامير. أقوال المستشرقين عن العقل العربي يطغى عليها التصنيف والفرز المجحف. ولنا هنا أن نستعيد كل محاولات الفرز الفردي والجماعي التي بنيت على أسس امتحانات الذكاء بأنواعها واختبارات تنميط الشخصيات، وطرق تحديد وتصنيف الأمراض والعلل النفسية. وهي معروفة ومنتشرة خاصة بعد كتاب إدوارد سعيد عن الاستشراق. يصم بعضهم العربي بعدم الدقة، وفي شكل «دقيق» يذكر «مالفرد هالبرن» (حسب سعيد) أن «عمليات الذهن البشري يمكن اختزالها إلى ثمانية بينما العقل الإسلامي لا يتمكن إلا من أربع». هذا هو وضع الشعوب التابعة وعقولها المختلة.

مع ذلك (وربما بسببه)، فأمريكا هي المعيار (وربما الوحيد)، ولك أن تطلق قرون الاستشعار وتتبع كل اسم



مكون من حروف أول DSM لتحديد كل أنواع الأمراض والعلل النفسية، وNLP البرمجة العصبية التي تساعد في حل المشكلات النفسية بطرق «علموية» كثيرة المزاعم، وبالطبع اختبارات SAT وGRE والكثير سواها الذي اعتمد على اختباري «وكسلر» وS-B في تحديد معدل الذكاء IQ. هل الولع بهذه الاختبارات هو السعي نحو دقة رقمية أكبر، أم أنه يعزز مقولة المستشرقين عنا «كأمة أنبياء أكثر من مفكرين»؟

يلحظ بيرك منذ بدايات القرن العشرين أن «هذا الجوع الحماسي الذي يظهره العرب من الآن للعد والقياس والتقدير الكمي يمكن أن يستشف منه نزعة عقلانية غير مكتملة، وجاذبية الاستيراد.» وفي لفتة إلى مجالات علم النفس يقول «بيرك»: «لا يسعنا أن ندهش للحماس الذي يبديه المشرق في القيام بتعداد وقياس ذاته»(العرب من الأمس إلى الغد، ١٩٨٢م).

أقدم «المركز الوطني للقياس والتقويم» على استيراد عدة القياس، واقتنع بشكل إيماني بمفاهيمها وجدواها، وبطريقة السياسي المتسلط الذي يفرض آراءه ويطبقها أو السياسي الحاذق الذي يطلب من جمهوره أن يثقوا في مقدرته وأمانته دون مساءلة. لكن عظم المسؤولية هنا يطغى حتى على الدور السياسي، إذ إنها مسألة تمس كل جوانب المجتمع، وما السياسة إلا جزء منه. سأستعين هنا بمقالة حديثة لمؤلف ارتبط اسمه، بطريقة غير دوغماتية، بالذكاء خاصة نظريته في الذكاء المتعدد. يقول «هوارد جاردنر» في معرض حديثه عن الخصائص الست لكل المهن، ومنها التربية: إن أهمها هو الالتزام بالعمل بمسؤولية وإيثار وحكمة، وهي شروط العقد بين المهنة والمجتمع. تحدد مركزية هذا الالتزام العقد الأخلاقي بين المهني والمجتمع، ويتعجب «جاردنر» كيف يمكن لـ«مهني» أن يخدع مجتمعه ومهنته. لنا أن نتعجب ونسأل: لماذا يطمس المركز الحقائق عن اختبار SAT أو مسخه المحلي ويدعي له أشياء تفوق ما كان (في الماضي) الأمريكيون يدعونه؟ فلا أحد (حسب علمي) قال إن الاختبار يساعد في تحديد التخصصات، ولا أحد هناك تجرأ على الزعم بأن الـSAT أفضل من اختبارات القبول التي تقدمها الجامعات لماذا يهمل المركز معلومات بسيطة لكنها فارقة مثل عدم مركزية التعليم في أمريكا، فليست هناك مقررات موحدة للبلد ككل، وليس لها امتحانات نهاية الثانوية تشرف عليها جهة واحدة كما هو

الحال هنا، حتى بالنسبة للمدارس الخاصة؟

لماذا لم يتطرق الشك «العلمي» للمركز في عملية اختبار القبول والأسس التي بني عليها والهيئة التجارية المشرفة عليه؟ يقول «جاردنر»:«إن سمة كل المهن ... حالة عدم الوثوقية، الجدة وعدم التنبؤ، التي تطبع كل عمل مهني. في الوقت الذي يكون فيه معظم العمل المهني روتيني فإن التحديات الجوهرية للعمل المهني تتمحور حول الحاجة إلى اتخاذ قرارات وأحكام معقدة تقود إلى أفعال بارعة في ظل ظروف ملتبسة» (المهن في أمريكا اليوم، ديدلس، صيف ٢٠٠٥م). هذا التساؤل المستمر هو جزء من العمل المهني كما هو جزء من مسؤولية أخلاقية أمام المجتمع ككل. للكثير يشكل التعليم خاصرة المجتمع سريعة التأثر، ومن ناحية أخرى هو العقل في دور التكون الدائم. إن اتخاذ قرار بعد تأمل وشك يفتح المجال لتراكم خبرة عقلانية تتم فيها باستمرار مناقشة ومراجعة الأفكار. أما بالنسبة للمركز فالقرار واحد والمثال واحد ونقطة البداية هي نفسها نقطة النهاية! وللمفارقة فالبلد المثال لا يركن إلى اختبار واحد، إذ إنه إلى جانب اختباري SAT وSATII هناك اختبار ACT المنافس. وللجامعات ليس فقط المفاضلة بينها، وإنما لها فعل ما تريد.

لجامعة «هارفرد» وبعض جامعات الـ Ivy League (رابطة اللبلاب) الخاصة منهجها في القبول، وهناك مجموعات كبيرة من الكليات لا تتطلب اختبار SAT أوACT للقبول، ثم هناك بعض الجامعات الكبرى التي تسعى إلى تجاوز مشكلات SAT ومنها «كاليفورنيا» و«تكساس»، تقبل جامعة كاليفورنيا الـ٤٪ الأوائل من خريجي كل مدرسة ثانوية حكومية في الولاية، وتوجه الطلاب إلى أحد فروعها، وفي «تكساس» يقبل أوتوماتيكيا الـ٢٠٪ الأوائل من المدارس الحكومية في الولاية. ما من تقنين حاسم ينهي المشكلة العويصة في التوفيق بين الإنصاف والعدالة ومنح الفرص للمحتاجين من ناحية، ومن ناحية أخرى الإبقاء على المستوى المتميز وتطويره لكن في هذين الحلين ما يستحق التمعن.

أما بالنسبة «لهارفرد» التي كان لها الدور الريادي بالنسبة لاختبار SAT، فإنها كانت في الماضي تعطي المنح الدراسية بناء على الحاجة، أما الآن فإنها تقدم ما يسمى «مساعدة جدارة merit aid» لجذب طلاب قد لا يحتاجون لها ولا يطلبونها. في مقالة حديثة عن القبول في «هارفرد» نجد سردًا لقرارات استبعاد ومتطلبات قبول تتراوح بين التافه والفائق الخصوصية.

يجب ألا ننسى هنا توفر حسن النية في بعض الأحيان، مثل سعي «كونانت» في ١٩٠٥م لاعتماد اختبار القبول بغرض توفير الفرص للأجدر وليس لأهل الثروة والجاه. لكن كما يقول «مالكوم جلادويل»، فإنه «إذا قاد تعريف الجدارة إلى النوع الخطأ من الطلاب، فالحل هو تغيير تعريف جدارة». بدأ الحرص على توفير معلومات عن شخصيات المتقدمين (وبالمناسبة من هنا بدأ متطلب خطاب التعريف) والصور الشخصية وكتابة المقال عن مواضيع تظهر خلفية الطلاب العرقية/الإثنية أو الدينية والمقابلة الشخصية. وفي حالات مضحكة اهتمت جامعة «ييل» بـ«الرجولة» واعتمدت قائمة بالمواصفات الفيزيائية حتى ١٩٦٥م وقاست بدقة وافتخار طول طلاب السنة الأولى!

في كل هذا تعارض مع الادعاء بأن القبول في الجامعات «المتفوقة» يعتمد على اختبارات قبول فيها تنبؤ وموضوعية عالية. قد يكون غريبًا أن الميزات المطلوبة لا تجعل التفوق في الجامعة هدفها، إذ إنه لو «قبلت الأذكياء جدًا فقط فإنك عندئذ تنتج دود كتب وعلماء مختبرات لتصبح اجتماعيًا لا قيمة لك مثل طلبة جامعة شيكاغو». هنا التفوق ليس مهمًا في الدراسة الجامعية ولكن بعدها في المجتمع وفي الحياة. يخلص «جلادول» إلى أن القبول في جامعات «الآيفي ليبج» «غير موضوعي وغير شفاف»، ويذكر أن هارفرد في فترة ١٩٥٨-١٩٩٢م قبلت كطلاب أبناء خريجيها وذلك بنسب عالية مما تسبب في جعل العملية «لا تعتمد على الجدارة؛ وإذا ما أسأنا الظن فإنها فاسدة حتى النخاع»(نيويوركر، ١٠/١٠/٢٠٠٥م).

اعتمد المركز على تجربة جامعة البترول في اختبار القبول الذي يعتمد اللغة الإنجليزية كلغة التدريس هناك(مع بعض الاستثناءات) والتوجه في بعض أقسام الجامعات الحكومية إلى اتباع ذلك كما هو الحال في كل الكليات الخاصة بل حتى بعض المدارس الخاصة. أهذا يعني تسليم قيادة التعليم لجامعة البترول ومنهجها بعد أن كانت جامعة الإمام محمد بن سعود هي التي تشكل الـ«paradigm»؟ الكلمة التي يختار لها «جاك بيرك» كمقابل كلمة «إمام» القرآنية. أما هناك من فسحة لكل جامعة وكلية لتختار طريقة القبول فيها بدل اتباع طريق واحد؟ ■

المركز الوطني للقياس والتقويم

الانتقادات تتزايد حول السياسات التعليمية الغربية الخاصة بالمرأة

النساء وقعن في الفخ!

إي. دجي. ويلكنسن* ـ الرياض



* متخصصة في قضايا المرأة

في الوقت الذي تتعرض فيه المناهج التعليمية إلى الهجوم من البعض في كونها تقيّد الخيّارات التعليمية للمرأة، وأن ذلك يحرمها من أخذ موقعها الصحيح في المجتمع، ويسهم في ترسيخ النظرة الدونية لها، نجد في الوقت ذاته أن وسائل الإعلام الغربية تتجاهل الاعتراف بأن السياسات التعليمية الغربية تمارس الظلم على المرأة حين تفرض مواد درسية لا تتفق مع طبيعتها واهتمامها، وتمارس الظلم حين تضعها في سياق ذهني واجتماعي يفرض مشاركتها في الحياة العامة، وتتهم من يرى أن الأمومة والأسرة بديل مقبول عن الوظيفة.

وفي الوقت الذي تشن فيه وسائل الإعلام الغربية الحملة على مناهج هذه البلاد لتتفق والسياسات التعليمية الغربية، تتجاهل هذه الوسائل ما تخلفه هذه السياسات من آثار سلبية ومشاكل على المرأة والأسرة خصوصًا.

إن المجتمعات التي تسعى لإجبار الدول الإسلامية أن تتبنى إصلاحاتها وثقافتها، هي نفسها تعاني من أزمة خانقة على كل المستويات (الأخلاقية والاجتماعية) بكافة المقاييس، وباعتراف المجتمعات نفسها، خصوصًا في قضية الأسرة.

لقد أدت السياسات التعليمية الغربية إلى تغيير الطبيعة الفطرية عند الفتيات الأمر الذي انتهى بانهيار بناء الأسرة وظهور الممارسات الجنسية المختلطة غير المشروعة، وانتشار ظاهرة حمل الفتيات المراهقات، وظهور موجات العنف، وتعاطي المخدرات والكحول في أوساط الفتيات في الولايات المتحدة وبريطانيا.

إن المهتمين بقضايا الأسرة والمرأة يوقنون من خلال التجربة المباشرة أن محاولة تغيير الطبيعة الفطرية للفتيات عن طريق إذكاء روح المنافسة فيهن مع الأولاد، وغرس العنف لديهن، بالإضافة إلى محاولة تغيير بنية الأسرة من خلال «التهجير القسري» للمرأة من حياتها الأسرية الخاصة إلى الحياة الوظيفية العامة أدت إلى اختلال كبير في بنية المجتمع والأسرة على حد سواء، مما يجعلهم يعاودون النظر للمجتمعات التقليدية في الدول النامية بصورة أكثر جدية حين يبحثون في مشكلات مجتمعاتهم الشديدة التعقيد، والتي يبدو أن حلها أصبح من الصعوبة بمكان.

وضعت رائدات الحركة النسوية الغربية في الستينيات الميلادية من القرن العشرين تغييرات جذرية في السياسة التعليمية، قامت فكرتها على أساس تحرير المرأة من الحياة المنزلية، وتغيير مفهوم المناهج الدراسية التي تعترف بالنظام الأبوي، ونتيجة لذلك وحدت محتوى ونوع المقررات الدراسية لكافة المتعلمين بغض النظر عن جنسهم.

وعلى الرغم من أن هذا الحق أصبح مثبتًا للطلاب والطالبات، فألزموا بمقررات موحدة

في الصفوف الأولى، وأعطيت لهم حرية الاختيار المحدود في الصفوف العليا، إلا أنه تبين لهن أنه كلما أعطيت الفرصة للفتيات لاختيار ما يرغبن في دراسته من مواد كلما كان توجههن أكبر للمواد «الأنثوية» التقليدية، مثل علم الاجتماع، والتاريخ، في حين لا تقع المواد «الذكورية» في حيز اختيارهن مما أوقع السياسات التعليمية في حيرة وورطة، ودفعها هذا لعمل مزيد من السياسات التعليمية باسم المساواة وحقوق الإنسان في محاولة لدفع الفتيات لتغيير اتجاههن في اختيار المجالات التعليمية «الأنثوية»..

والآن وبعد أربعين عامًا من فرض السياسات التعليمية الموجهة من قبل الحركة النسوية، وقع الكثير من النساء في فخ وظائف مملة بدخل منخفض، لا تشكل بالنسبة لهن أي مجال للمتعة أو السعادة، بالإضافة إلى أن عددًا كبيرًا منهن وجدن أنفسهن عازبات دون أطفال وفي حاجة شديدة لإشباع غريزة الأمومة والاستقرار الأسري بالزواج، واستطاع البعض تكوين أسر، تفاوتت نسبة النجاح فيها، إلا أن ما نستطيع توكيده هو أن الكثير من أطفال النساء العاملات أهملوا بتركهم دون تربية أو مراقبة لانشغال أمهاتهم بالوظائف، وانصراف النسبة الأكبر من الرجال عن رعايتهم، مما أدى إلى اكتساب الأطفال ممارسسات غير أخلاقية.

ولا شك أن أي مراقب حتى غير المهتم، يستطيع أن يلاحظ الفرق على المجتمع السعودي في السنوات العشر الماضية على صعيد تحولاته الفكرية، ولكوني امرأة فقد أحزنني أن هذا التدهور السريع في اتجاه تفكك الأسرة وسيادة فكرة عمل المرأة على حساب الأسرة والمجتمع، فهناك الكثير من الفتيات السعوديات اللاتي تتخرجن من الجامعات وتلتحقن بسوق العمل كما يحدث في المجتمعات الغربية تمامًا، ثم تقع هؤلاء الفتيات في صراع مع أقلمة طبيعتهن الأنثوية في اتجاه النزعات العدوانية مع الرجل في ساحة العمل الذي تتنافس فيه مع الرجل. كذلك أرى الكثير من خريجات الجامعات ممن فاتهن قطار الزواج لتقديمهن الوظيفة على الأسرة، وكل هذه الأمور هي إرهاصات لتحولات سلبية لوضع المرأة والأسرة والمجتمع لتكون كالمرأة الغربية التي تستغل من قبل مجتمعها استغلالاً بشعًا.

و قد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة في السنوات الأخيرة موجة كبيرة ضد إرساء مفاهيم الحركة النسوية في السياسات التعليمة والمدارس من قبل الرأي العام والرأي الأكاديمي والمهني، فقد ظهرت العديد من الدراسات والبحوث والأفكار التي أعلنت رفضها لتلك المفاهيم، بل وتتحدى أولئك النسوة الأكاديميات والسياسيات، وتحاول زعزعة قبضتهن الخانقة على السياسات التعليمة، كذلك برزت أصوات العديد من الناس العاديين الذين عبروا عن آرائهم بوضوح ودون مواربة عن رفضهم لتلك الحركة، وكتبوا ضد برامجها ومشروعاتها، إلا أن هذه الأصوات ظلت أصواتًا غير مسموعة وكثيرًا ما يتم تجاهلها..

وقد ظهر مؤخرًاكتاب بعنوان «سوء تعليم المرأة» للكاتب البريطاني، البروفيسور جيمس تولي James Tooley، أستاذ السياسة التربوية بجامعة نيوكاسل أبون تاين البريطانية، وهو كتاب يقدم دراسة شاملة عميقة وموضوعية للسياسات التعليمية الحالية في بريطانيا وأمريكا، ويقدم نتائج تلك السياسات بحيادية تامة، حيث توصل المؤلف إلى نتيجة جريئة تثبت أن هذه السياسات التعليمية ليست في صالح النساء، ولها أضرار وخيمة على المرأة والأسرة والمجتمع، والغريب في الأمر أن الكاتب كان من منظري الحركة النسوية، واشترك في وضع السياسات نفسها التي انتقدها في هذا الكتاب بقسوة.

وقد خرج الكاتب بتوصيات من دراسته أهمها ما يلي:

– وجوب فتح الباب أمام الآراء المغايرة

والبديلة للسياسات الحالية.

- لا ينبغي القلق من الاتجاهات المتباينة لدى الأولاد والفتيات في اختيارهم لمواد الرياضيات والعلوم وما شابهها، إذ إن هذا يعود إلى الفروق الطبيعية بينهم.

- لا ينبغي أن تفرض المؤسسات التعليمية الحياد في قضية النوع الاجتماعي، «الجندر».

- ينبغي أن تبنى السياسات التعليمية في الفروق بين الجندر على الابتكار والإبداع، وليس



بناء على «فرضيات» مسبقة قد لا تكون صحيحة.

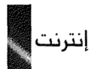
- يجب الاقرار بأن للأولاد والبنات أولويات في حياتهم، ولا ينبغي الضغط عليهم في اختياراتهم الدراسية لتوجهات معينة.

أخيرًا من الأهمية الإشارة إلى أن النساء اللاتي يتمتعن بمناصب حكومية وأكاديمية وإعلامية واللاتي يدعين أنهن يمثلن نساء المجتمع، ليسوا في الحقيقة كذلك، بل نستطيع أن نقول إنهن الاستثناءات من القاعدة العامة في المجتمع، ومن ثم فعلى صانعي السياسات التعليمية إتاحة الفرصة لجميع النساء لاختيار ما يرغبن فيه دون ضغوط، لتلافي ما يحدث الآن من إجبار شريحة صغيرة على عبور طريق لا يرغبن فيه مما أدى إلى نتائج مشؤومة عليهن أولاً ثم على الأسرة والمجتمع.

وإني أدعو الجميع للقيام بدراسات عميقة ومحايدة لقضية السياسات التعليمية للمرأة في المجتمعات الغربية، والأزمات التي تمر بها أسرهن ومجتمعاتهن، وكذلك القيام بدراسات واعية لبرامج وطروحات الحركة النسائية الغربية، وآثار تلك المشاريع على الواقع، وفي المقابل برامج ومشروعات الحركات المناهضة لتلك الحركة قبل إجراء أي تغيير في السياسات التعليمية والقطاع التعليمي على وجه العموم.

إن هذه المشاكل التي تعاني منها المجتمعات الغربية لا تكاد تذكر في المجتمعات الإسلامية، ومن الأمور التي تثير الانتباه، أن تبدأ الدول الغربية في التخلي عن تجارب فشلت فيها في الوقت الذي تستورد الدول الإسلامية هذه التجارب الفاشلة لتطبقها في مجتمعاتها.

ينبغي أن نعي درس تجربة الإصلاحات التعليمية التي قامت في الغرب جيدًا، قبل أن نقرر إجراء تغييرات في سياسيات التعليم في المملكة العربية السعودية، وأن ندرك أبعاد هذه التغييرات، وتأثيرها السلبي الكبير على الأسرة والمجتمع السعودي على المستويين القريب والبعيد ■



خبراء الاتحاد الأوروبي يسألون :

ما الذي يجعل المدارس جيدة؟

ترجمة: عبدالله بن عبدالمحسن الحربي - المدينة المنورة
المصدر: (إعلان مؤتمر الجودة في المشروعات التعليمية الأوروبية) النمسا ١٧-٢١ نوفمبر ١٩٩٩م

إن دور التعليم في تطوير المجتمع الأوروبي يعتمد على مفهوم «المجتمع المعرفي». وطبقًا لهذا المفهوم فإننا نعمل على التحول من «مجتمع المدخنة» الذي كان مبنيًا على عدد من العمليات الصناعية تتضمن المواد والمصادر البشرية إلى المجتمع الذي يطور اقتصاده وأسسه الاجتماعية اعتمادًا على الأسس العلمية. «أوروبا المعرفة» هي رؤية لمجتمع فعال ومفتوح للممارسات الديمقراطية والملكيات الاقتصادية والعدالة الاجتماعية التي أساسها المساواة، وبحسب هذا الاعتبار فإن «المعرفة» تصبح السمة الرئيسية لكل من التطور الاقتصادي والبشري للمواطن الأوروبي.

التربية والتدريب، التدريس والتعليم عرفت كأبعاد تقود لعملية أنجاز التوازن الجديد بين العناصر الاقتصادية والاجتماعية التي من شأنها مواجهة تحديات ومخاطر العولمة الاقتصادية. وعلى الرغم من أن التعليم ليس الرد الوحيد على التحديات الآنية والمستقبلية في أوروبا إلا أنه يتوجب العمل على تحديد الرؤية المناسبة لتعليم عالي الجودة وتدريب على أسس طويلة المدى تجدد نموذج المجتمع الأوروبي وتوفر فرصة البقاء الإيجابية له في المستقبل. الوكالة الأوروبية أعطت الأولوية لتضمين المجتمع المعرفي الذي يعكس وثيقة معاهدة أمستردام ويفعل التعليم والتدريب.

برامج الأنشطة الشبابية المسماة «Socrates ⊠»:

Leonardo (يمكن أخذ تفاصيل أكثر عن البرنامج بزيارة صفحته على الإنترنت: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/old/leonardo-old.html)

Youth,

السقراطيات «٢» «Socrates II»:

أكد المجتمع الأوروبي في وثيقة أمستردام على أهمية سياساته التعليمية والتدريبية المتضمنة برامج مخصصة تشجع التعاون بين أعضائه من دول أوروبا وبرنامج السقراطيات «٢» الذي كان أول اعتماد له عام ١٩٩٥ يهدف إلى ربط الأنشطة في:

❖ التعليم العالي.
❖ التعليم المدرسي.
❖ الارتقاء بتعليم اللغات.
❖ التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
❖ تعليم الكبار.
❖ التغير الذي يحصل في المعلومات والخبرات داخل النظام والسياسات التعليمية.
❖ الهدف الكلي لبرنامج السقراطيات «٢» يؤكد أنه سوف يسهم في تطوير جودة التعليم، قمة البرلمان الأوروبي ومجلس الاتحاد الأوروبي تؤكد تحسين جودة التعليم لتحقق عددًا من الأهداف مثل:

- تطوير الأبعاد الأوروبية في التعليم لتقوية روح المواطنة الأوروبية.
- الارتقاء الكمي والكيفي بتحسين تعليم لغات وثقافات دول المجموعة الأوروبية.
- تعاون المؤسسات التعليمية لتعزيز الجودة في الجوانب الفكرية للمعلمين.
- مهارات التدريس.
- تشجيع التواصل بين الطلاب في دول المجموعة الأوروبية.

لمزيد من التفصيل عن برنامج السقراطيات يمكنكم زيارة صفحته على الانترنت http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates-en.(html

❖ **برنامج التعليم المدرسي «كومينيوس»:**

هذا البرنامج أحد البرامج المتفرعة من برنامج السقراطيات «٢»، وبرنامج «كومينيوس» الذي سمي نسبة للعالم التشيكي جان آموس كومينيوس (١٥٩٢-١٦٧١م) الذي ذكر أن التعليم هو الطريقة الوحيدة لإنجاز ما يحقق الأفضل للحياة البشرية. والوكالة الأوروبية تقديرًا لجهوده في سبيل حقوق الإنسان وتحقيق الوحدة بين الشعوب، اختارت اسمه ليكون السلام عنوان هذا البرنامج الذي يهدف إلى تحقيق تعاون المدارس لمن هم في أوروبا. أهمية هذه البرامج لا تنبع فقط من حقيقة أن ٦٩ مليون شاب وشابة في أوربا (بينهم ٣٥ مليونًا في المرحلة الثانوية) يدرسون في ٣٢٠ ألف مدرسة يعلمهم ٤ ملايين معلم. ولكن كومينيوس أيضًا يمثل ابتكارًا كبيرًا كونه يمتلك مضامين مباشرة تشمل المدارس والمعلمين والطلاب ومديري المدارس وأولياء أمور الطلاب ومديري التعليم.

الأهداف العامة لبرنامج كومينيوس:

صيغت هذه الأهداف لتعزز من جودة تعليم المدارس وترتقي بالمجتمع الأوروبي لأبعاد أقوى في العملية التعليمية. في جوانبه العملية يهدف البرنامج إلى:

١- تقوية الهوية للمواطن الأوربي.

٢- الرفع من مستوى تعليم ثقافات الدول الأوروبية داخل مدارس المجتمع الأوروبي.

٣- دعم التطوير المتخصص للمعلمين.

ولو عدنا للهدف الأول لوجدنا أنه يتماشى مع المشروعات التعليمية الأوروبية (EEP) التي تشجع المدارس على المشاركة في الأنشطة المتعددة في المدارس عبر أوروبا والتي تعزز الإحساس لدى الطلاب بأنهم من العناصر الهامة للفكر والثقافة، والاقتصاد الأوروبي، كما أنه يرتقي ويزيد من تعارف المشاركين. البرنامج يتطلب تركيزًا على الجوانب الثقافية والعلمية والتكنولوجية، والوسائل والاتصالات مع تأكيد المساواة في توفير الفرص للبنات والأولاد على حد سواء.

الأنشطة التعليمية التي يجب أن تناقش وتعدد من قبل جميع المدارس المشاركة عليها أن تأخذ في اعتبارها عددًا من المعايير، حيث إنها يجب أن تراعي التكامل مع الأنشطة الاعتيادية للمدرسة.

- أن تكون متوافقة مع المنهج المدرسي.
- أن تضم مجموعة فصلية واحدة أو أكثر.
- أن تضم قطاعًا عريضًا من المدارس ما أمكن.
- تشجيع تعدد الأنظمة وتجاوز الحدود المكانية في تغطية موضوعات الأنشطة.
- تضمين العمل بروح الفريق الواحد.

في ضوء مفهوم «أوروبا المعرفة» فإن أهداف البرامج التعليمية توضح الاستراتيجية المعدة لتكوين مجتمع تعليم يتلاءم مع التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.

مضامين الأهداف تقود إلى تغيرات جوهرية في الهيكل والمحتوى والعمليات للتعليم والتدريب.

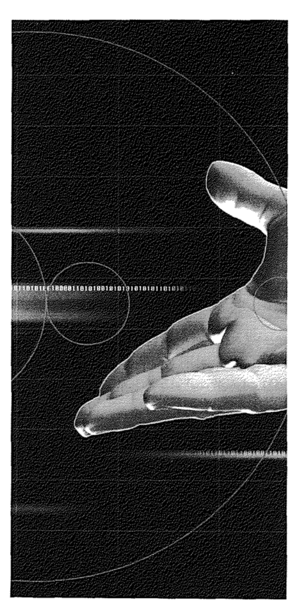
فيما يتعلق بالهيكل فمن المتوقع أن المعاهد سوف تتعاون من خلال الشبكات الوطنية والدولية.

وبالنسبة للمحتوى فإنه من المؤكد تقديم عمل محدد كطريقة كافية لحل المشكلة.

أما العمليات فإنها سوف تعتمد على الفهم الحديث للعلاقات بين المعلم والطالب. والأساليب التقليدية للتدريس والتعليم سوف تستبدل بفريق العمل، استبدالاً تامًا بما في ذلك المسؤوليات والاهتمامات.

الجودة في التعليم الذي هو الهدف الكلي للوكالة الأوروبية للسياسات التعليمية سوف يتم تقييمها اعتمادًا على السؤال الذي مفاده: إلى أي حد يسهم التعليم في زيادة معرفة ومهارة الأفراد، وكذلك في التطوير المؤسسي الضروري لمواجهة تحديات مجتمع

الجودة في التعليم الذي هو الهدف الكلي للوكالة الأوروبية للسياسات التعليمية سوف يتم تقييمها اعتمادًا على السؤال الذي مفاده: إلى أي حد يسهم التعليم في زيادة معرفة ومهارة الأفراد، وكذلك في التطوير المؤسسي الضروري لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة



المعرفة.

الجودة في التعليم

تتنوع طرق قياس الجودة في التعليم، الجدير بالذكر أن فكرة الجودة في التعليم المدرسي انتشرت في السنوات الأخيرة في كافة أنحاء أوروبا. الطرق التي سوف نقدمها بإيجاز هي أمثلة إبداعية لأنها لم توجد فقط لفعالية البحث عن إنجاز الطلاب في المدارس، ولكن لتدعم الفهم الشامل لجودة التعليم في المدارس. الأدوات طورت حديثًا ليس من أجل التقويم الخارجي ولكن لتوفير إدارة تساعد المدارس على البدء في الممارسات اليومية التي من شأنها تحسين جودتها.

❖ **الجودة في المدارس «Q.I.S»**:

مبادرة وزارة التربية النمساوية تدعم المدارس لمواجهة تحديات استقلالية المدارس التي نتجت عن موجة الحرية التي ظهرت هذه الأيام في كل أنحاء أوروبا. المدارس النمساوية تضطلع بوظائف إدارية أكثر، وهذا يتطلب تغييرات تنظيمية كعنصر أساسي لتطوير المدارس. الجودة في المدارس مفهوم يوضح «برنامج المدرسة» الذي يلخص أهدافها، مثلها مثل الوسائل التي تستخدمها من خلال معايير محددة.

ولتحليل حالة فن الجودة في تعليم المدارس، اقترح واضعو الخطوط العريضة لهذه الفكرة خمسة أبعاد على جانب كبير من الأهمية:

- التدريس والتعليم:

هذا المعيار يأخذ الأثر التعليمي كغرض أساسي للمدرسة، والجودة تعتمد على مضامين المنهج، الترابط المعرفي واحترام الطلاب كأشخاص مستقلين، والدعم الفردي والمساهمة في عدد من الاتجاهات المتعلقة والمهارات مثل روح المبادرة، مهارات التعلم الذاتي والكفاءة الاجتماعية.

- غرفة الصف والمدرسة كمكان للحياة:

الأفراد، المناخ الاجتماعي، طرق حل المشكلات، عبارة عن مؤشرات على الجودة مثلها مثل الغرف والوسائل التعليمية والأنشطة الإضافية.

- المشاركة في المدرسة والعلاقات الخارجية:

المدارس الجيدة تعتمد على مشاركة أولياء الأمور والطلاب في الحياة المدرسية. التواصل والتعاون هو طابع العلاقات بين هيئة العمل بالمدرسة وبين الطلاب و أولياء الأمور.

- إدارة المدرسة:

تنظيم الإدارة، القيادة ترفع من مستوى المدرسة. توزيع العمل والمعلومات وعمليات صنع القرار أيضًا مؤشرات إيجابية.

- العمل المهني وتطوير العاملين:

هو البعد الذي يختص بإكمال المهام والتعاون بين أعضاء فريق العمل المدرسي وتطوير المنهج والتطوير التصنيفي للعاملين في المدرسة.

جودة التعليم في التعليم المدرسي (المشروع الاستطلاعي)، «pilot project»:

إدراكًا لأهمية المدرسة في جودة التعليم المدرسي فان الوكالة الأوروبية تبنّت (المشروع الاستطلاعي) «pilot project» عام ١٩٩٧م، شارك في هذا

المشروع ١٠١ مدرسة من ٨٨ دولة، ليس فقط مقارنة لمعدلات الإنجاز لدى الطلاب، ولكن أيضًا لأعلام السياسات وتطوير الممارسات. فريق الخبراء في الدول الأوروبية وضع خطة تتكون من ١٢ لائحة تهدف إلى إيجاد إجابات للسؤال «ما الذي يجعل المدارس جيدة؟

- الانجاز العلمي:

كونه أحد الأغراض المركزية للمدرسة، ولكن يجب أن لا يفهم على أنه النتيجة النهائية للطالب داخل المدرسة، لكنه أحد المؤشرات التي توضح جودة عمل المدرسة.

- تطوير الأفراد والمجتمع:

يؤخذ في عين الاعتبار هنا المساهمة المشهودة للمدرسة في تطوير الأفراد فيما يتعلق بالاتجاهات، والقيم والمهارات التي اكتسبها داخل المدرسة.

- نهاية التلاميذ:

ويقصد بذلك أين ذهب التلاميذ بعد تخرجهم من المدرسة وماذا يعملون الآن؟

- الوقت كمصدر من مصادر التعليم:

جودة المدرسة تعتمد أيضًا على الاستغلال الجيد للوقت داخل الفصل و خارجة.

- جودة التعليم و التدريب:

بالرغم من أن جودة التدريس ترتبط بالمهام الواضحة، وفعالية المعلم إلا أنها لا تضمن أن يكون التعليم فعالاً، والتعليم نفسه يعتمد على تنظيم المهام واستيعاب فكرة جودة التعليم.

- دعم صعوبات التعليم:

المدارس الجيدة تتعرف على الصعوبات التي تعيق عملية التعليم وتستجيب لحاجات الطلاب.

- المدرسة كمكان للتعلم:

جودة المدرسة تعتمد أيضًا على الاتصال والتنظيم الفعال لطرق إدارة التعلم.

- المدرسة كمكان اجتماعي:

حيث إن نجاح المتعلمين متعلق بالمناخ الاجتماعي فإن الحياة الاجتماعية داخل المدرسة يجب أن تؤخذ كمؤشر من مؤشرات جودة التعليم.

- المدرسة كمكان مهني:

هذا المعيار يعود لكون المدرسة مؤسسة تعليمية تدار بطريقة مهنية وتدعم التطوير المهني للعاملين فيها.

- المدرسة والمنزل:

جودة العلاقة بين المدرسة والمنزل من سمات المدارس الجيدة.

- المدرسة والمجتمع:

العلاقة بين المدرسة والمجتمع تعد إحدى الدلائل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند الحكم على المدرسة من حيث الجودة.

- المدرسة والعمل:

أخيرًا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار علاقة المدرسة بمتطلبات سوق العمل عند تقييم مستوى الجودة فيها.

- تأكيد الجودة:

كل الطرق التي تم ذكرها صممت كأداة للتقويم، وعلى وجه الخصوص التقويم الذاتي الذي يعكس مستوى الجودة ويساهم في بناء استراتيجيات تؤكد



مبادئها. في الماضي كانت مراقبة الجودة في المدارس مسؤولية يقوم بها موظفون خارجيون من الجهات المسؤولة عن التعليم في الدولة. أما تقويم الجودة في الوقت الحاضر فهو يؤكد التوازن بين عملية التقويم الخارجي و الداخلي لجودة التعليم داخل المدرسة.

وكنتيجة لهذا المشروع الاستطلاعي حول تقويم الجودة في تعليم المدارس تمت التوصية والدعوة لتقوية التعليم الذاتي كوسيلة لتطوير المدرسة،١٠١ مدرسة طورت أدوات التقويم الذاتي لديها، وهذا يعكس أن إدراكها لقضايا الجودة في المدارس أصبح له أثر إيجابي على الجودة في التعليم ككل، أيضًا اتجاه الجودة في المدرسة (Q.I.S) المعتمد عند الخمسة الأبعاد المذكورة آنفا يعد بمستقبل مشرق من حيث تأثيره على ظهور أدوات التقويم الذاتي داخل المدرسة، وهذا من شأنه تطوير برنامج المدرسة التعليمي.

تأكيد الجودة في مشاركات المدارس الدولية: التعاون الدولي بين المدارس يعتبر ميزة جديدة في التعليم الحديث. في الماضي كان معلمو اللغات الأجنبية يقدمون ثقافات وأساليب حياة البلاد الأخرى للطلاب، ويقومون بتنظيم زيارات للدول الأخرى لهدف ممارسة مهارات اللغات الأجنبية التي يدرسونها لطلابهم.

وفي إطار عمل المجلس الأوروبي تم إيجاد شبكة عمل لربط المدارس وتغيير الأسلوب الماضي، لذلك أصبحت المشاركة الدولية بين المدارس الأوربية أكثر إيجابية خلال السنوات العشر الأخيرة.

❖ **تقرير المؤتمر:**

فكرة الجودة في المشاريع التعليمية الأوروبيه حاولت الرفع من مستوى تكافل التعاون الدولي في الممارسات اليومية لمدارس الدول الأوروبية. نشرات تعليم الثقافات المختلفة ومواد التدريس ومقررات التدريب أثناء الخدمة تقدمها فقط الوزارات الوطنية للدول بالتعاون مع المؤسسات التربوية. ومنذ إعلان برنامج السقراطيات عام ١٩٩٥م أخذت المشاركات بين المدارس الأوروبية تزداد شيئًا فشيئًا.

وليس المقصود بمشاركة الطلاب الأوروبيين هو كثرة السفر بين تلك الدول ولكن تطبيق ما أوصى به الخبراء الأوروبيون بأن كل طالب بالمرحلة الثانوية فقط يجب أن يسافر لأحدى الدول الأوروبية الأعضاء في المجلس. الهدف الرئيسي في هذه الأيام يتجه نحو التعاون المهني بين المدارس كمؤسسات تربوية مدعومة بمفهوم «أوروبا المعرفة» من خلال المشاركة في البرامج التربوية الأوروبية التي هي جزء مكمل للبرامج التعليمية داخل المدرسة. أخيرًا وبما أن المشاريع التربوية الأوروبية (EEP) لن ترى باعتبارها أنشطة لا منهجية، فإنها لابد أن تخضع لنفس إجراءات التقويم مثل أي نشاط آخر داخل المدرسة. منسقو المشروع يركزون على أهمية المشاريع التعليمية الأوربية، وضرورة تضمينها المنهج ووضع المسوغات والمصطلحات اللازمة لتنفيذها فعليًا في المدارس. وفي ضوء التطورات الأخيرة، التأكيد على الجودة - وأحد وسائل اختبار التحسن فيها هو التقويم الذاتي، ويمكن للمدارس استخدام كثير من الوسائل الداخلية لتأكيد الجودة في برامجها.

السؤال للمشروعات التعليمية الأوروبية (EEP) سوف لن يكون هل الطلاب يحسنون مهارات اللغات الأجنبية؟ بل بأي الطرق تساهم المشروعات التعليمية الأوروبية في حل المشكلات النظامية الداخلية؟

هل تدعم المشروعات الأوربية «EEP» طرق التعاون بين المعلمين والطلاب؟

ليس المقصود بمشاركة الطلاب الأوروبيين هو كثرة السفر بين تلك الدول ولكن تطبيق ما أوصى به الخبراء الأوروبيون بأن كل طالب بالمرحلة الثانوية فقط يجب أن يسافر لأحدى الدول الأوروبية الأعضاء في المجلس

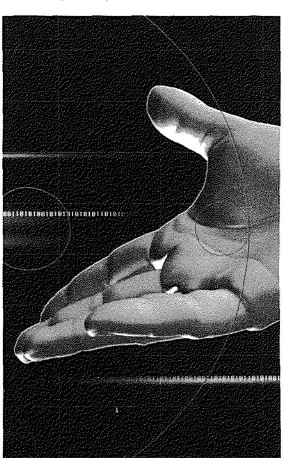
هل المشروعات التعليمية الأوربية «EEP» تفتح هياكل يمكن من خلالها للمدارس تطوير إدارتها من منظمات التعليم؟

بالطبع التأكيد على التقويم الذي تشترك فيه كافة عناصر المدرسة (المعلمون، الطلاب، إدارة المدرسة وأولياء الأمور)، لا يعني أن التقويم الخارجي من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم ليس ضروريًا. ما زالت هناك حاجة لإعلام العامة مبادئ الدراسة وما زالت هناك حاجة لمراقبة ما إذا كانت الميزانيات تستغل بشكل كاف.

ومع ذلك، وبما أن دور السلطات التعليمية سوف يتحول من «المراقبة والتحكم» الى «الاستشارة والتدريب»، فإن الفهم المفترض للجودة في المشروعات المدرسية يمكن أن يتخذ كاتجاه في الخدمات التي تقدمها إدارة المدرسة.

❖ تأكيد الجودة في شبكة العمل «مدارس أوروبا»:

«إعلان كولجن» الذي اعد وعدل بدعم من المفوضية الأوروبية في يونيو عام ١٩٩٩م، يمكن ان



يتخذ كمثال جيد في تطوير برامج المدارس الأوروبية. في مقدمة هذا الإعلان، هناك دعوة للمدارس لتتخذ أسلوب العمل الإبداعي، وتهيئ نفسها لتصبح مدارس أوروبا في المستوى الأعلى من الجودة. الفكرة الأساسية تقوم على الاستجابة لمتطلبات «مجتمع المعرفة في أوروبا المتحدة» وذلك عن طريق إيجاد كفاءة التوافق الثقافي، الكفاءة اللغوية، وكفاءة التوحد في الاتجاه والتي تتخذ كمفاتيح لأبعاد الجودة في المدارس الأوروبية. «إعلان كولجن» يدعو المدارس لتعريف برامجها طبقًا لمواد الإعلان الذي يؤكد على مبادئ الجودة الآتية:

- التعليم متعدد اللغات.
- تعليم لغة الدولة
- المشروعات التعليمية بمشاركة الدول الأجنبية.
- التوجه المعرفي.
- التوجه الأوروبي المهني.
- برنامج المدرسة.
- الشروط العامة.

وكمزيد من الخطوات فإن «إعلان كولجن» يقترح التعاون مع المدارس الأخرى من خلال الشبكة «شبكة العمل الأوروبية» لإنجاز المشروعات وتبادل الخبرات.

❖الجودة في التعليم وتأمين الجودة في المشروعات التعليمية الأوروبية :

١- تعزيز الجودة عن طريق مشروع عمل:

كلمة «مشروع» تستخدم على العموم لتصف إطار عمل مشترك بين المعلمين والطلاب تم وضعه اعتمادًا على الحاجات الفردية والاجتماعية للأشخاص المشتركين فيه والتي تتوافق مع حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

الهدف الرئيسي هو تصغير الفجوة بين تعليم المدرسة وتعليم الحياة. فالتعليم يجب أن يزود الطلاب بالمعلومات والتطبيقات المهارية التي تمكنهم من المشاركة كأعضاء مسؤولين في مجتمع حديث وديمقراطي. ومشروع العمل يجب أن:

- يدعم التعاون ويساعد في تأسيس الهيكل التعاوني ناهيك عن التنافس الشريف بين الطلاب.
- يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات التي تتعلق بتطبيقات حياتهم اليومية.

- يوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في التعليم.
- يحاول أن يبني ويستفيد من المهارات الفردية للطلاب.
- يربط المدرسة بالحياة العامة خارج أسوارها.
- يشجع الأنشطة التي تدعم العمل والمنهج المدرسي.
- يستميل الدوافع لدى كل من المعلمين والطلاب.
- يساهم في التطوير المستمر للمؤسسات المدرسية.

مشروع العمل يعتمد على الفهم الجديد للعلاقة بين المعلمين والطلاب والتي تقوم ليس فقط على أساس أن المعلمين مسؤولين عن التخطيط للعملية التعليمية بشكل عام من حيث إنهم يعطون المدخلات النظرية، ويصححون الواجبات، ويقيمون الاختبارات ويضبطون الطلاب، وإنما المعلمون والطلاب شركاء في التعليم. وبالرغم من الحقيقة التي تقول بأن المعلمين - في كثير من الأحوال - يتفوقون على طلابهم في المعلومات التخصصية والمهارات المتعددة إلا إن العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين يجب أن يكون فيها كثير من المساواة ومشاعر الاحترام المتبادل.

ولابد من تطوير الاستراتيجيات للحصول على نتائج جيدة أو حتى لإيجاد حلول للمشكلات، حيث إن من الضروري عبور الحدود التقليدية بين المعلمين والطلاب باستخدام مزايا اتجاهات انضباط السلوك التبادلي. على المستوى الدولي مشروع العمل طبق بشكل واسع طوال السنوات العشر الماضية. ونظرًا لتنوع الأهداف التربوية التي تم صياغتها من خلال ربط المدارس وتبادل الأفكار بينها، فإن مشروع العمل طور ليحقق نجاحًا أكثر من الطرق التقليدية في التدريس: التعليم من أجل التسامح، فهم قيم الديمقراطية، الروح الجماعية واحترام الحقوق الأساسية للإنسان، تأكيد الحاجة الى طريقة تسمح بالمشاركة العامة بين المعلمين والطلاب لدرجة عالية. البرامج المدعومة من المجلس الأوروبي بشكل خاص تشجع المدارس على اتباع الاتجاه الشامل الذي يقدم الفرص للشباب لاكتساب المعرفة والمهارات التي ستكون لها فائدة عظيمة في المستقبل. لا داعي للقول إن استخدام اللغات الأجنبية يعد أكبر إنجازات المشروعات التعليمية الأوروبية. فالمعلمون والطلاب مجبرون على استخدام دول المجلس الأوروبي لأسباب عملية حيث التعامل مع شركائهم ومناقشة موضوعات المشاريع المشتركة، وكتابة تقارير التقدم فيها، وفي حالة زيارتهم لزملائهم في هذه الدول يفضلون التحدث بلغة الدول التي يزورونها في مواقف حياتية حقيقية. إلى جانب ذلك كل العناصر التي تتطلب كثيرًا من المهارات أو ما يسمى بـ«مفتاح الكفاءات» الضرورية لإدارة المشروعات:

التخطيط
التنظيم
الملاحظة أو المتابعة
التقرير
تقديم النتائج
وتقويم العمليات

٢- تأكيد الجودة عن طريق بحث الفعل وتطوير المدرسة:

بحث الفعل: اتجاه يتم فيه قيام صاحب أو صاحبة المهنة بفحص المواقف الجيدة في ممارساته أو ممارساتها للوصول إلى التغير نحو الجودة. يقول «جون إيليوت» عن بحث الفعل إنه: «دراسة موقف اجتماعي مع العمل على تحسين جودة الفعل داخل الموقف».

من خلال تطبيقه في إطار عمل المشروعات التعليمية الأوروبية فإن بحث الفعل يساعد على إعطاء صورة واضحة عن العمليات التعليمية. ويمكن أن يكون بمثابة تقويم مستمر من خلال التفاعل داخل غرفة الصف، مثله مثل التفاعل مع الشركاء خارج المدرسة وفي مجلس التعليم. إن استخدام أنواع متعددة من الطرق مثل (الملاحظات النقدية من الأصدقاء،أو مذكرة المشروع، الخ.) يعزز العلاقة بين المعلمين والطلاب أو بين المعلمين وزملائهم ويساعد على العمل بروح الفريق والدافعية للعمل والإحساس بالمسؤولية.

إن تضمين التعاون الدولي بين مدارس أوروبا، يمهد إلى تغييرات جذرية في نظام التعليم في تلك المدارس. وبعبارة أخرى، يمكن أن تستفيد المدارس من التعاون الدولي لتعيد تعريف أدوار المعلمين والطلاب وإدارة المدرسة من خلال تعزيز التفاعل مع البيئات الخارجية وأولها أولياء الأمور. ■

الاستشراق

الاستجابة الثقافية الغربية للتاريخ العربي الإسلامي

عنوان الكتاب: الاستشراق: الاستجابة الثقافية الغربية للتاريخ العربي الإسلامي
المؤلف: أ.د.محمد الدعمي
الناشر: مركز دراسات الوحدة العربية / بيروت: مارس ٢٠٠٦
عدد الصفحات: ٢٤٦

مركز دراسات الوحدة العربية



الاستشراق
الاستجابة الثقافية الغربية
للتاريخ العربي الإسلامي

الدكتور محمد الدعمي

إذا كان الاستشراق قد شهد اهتمامًا متواصلاً مع تطور الثقافة العربية عقب ما يسمى بعصر النهضة أواسط القرن التاسع عشر في المشرق العربي الإسلامي، فإن سر هذا الاهتمام يرد إلى الحاجة الملحة لمعرفة طرائق تفكير العقل الغربي بالعرب والمسلمين، خاصة مع بدايات احتكاك عالمنا بالكولونياليات الأوروبية إثر تراجع سطوة الدولة العثمانية. بيد أن هذا البحث عن «المرايا» التي تعكس طرائق التناول الغربي للثقافة العربية الإسلامية، ماضيًا وحاضرًا، قد تحول إلى شيء من «الحمى» بعد نشر وتعريب كتاب الأستاذ إدوارد سعيد الموسوم بـ(الاستشراق)، وهو مؤلف نقدي يعتمد الخط الجدلي والأدوات الأكاديمية المناسبة لمباشرة آليات التفكير الغربي بالشرق. لذا أستقبل موضوع الاستشراق من قبل العقل العربي والمسلم المثقف بالكثير من الاهتمام الذي طفت آثاره على سطح وسائل الإعلام بأنواعها، زيادة على تبلورها في عدد من المؤلفات التي حاولت نقد الاستشراق، ونقد نقد الاستشراق بالطريقة التي اعتمدها إدوارد سعيد. وقد خصت مقدمة هذا الكتاب هذه الظاهرة الثقافية والإعلامية بالرصد والتحليل.

لذا يرنو هذا الكتاب إلى شيء من التخصص والتخصيص في جهد دراسة ونقد الاستشراق، بديلاً عن الخطوط العامة التي قدمها إدوارد سعيد وسواه من الكتّاب العرب والمسلمين، نظرًا للحاجة الماسة عند القراء العرب إلى بحث تفصيلي يقرأ نصوص الاستشراق والخيال الاستشراقي على نحو التحديد من ناحية، ويلقي الضوء على آثار كبار مشكلي الرأي العام الغربي في تقديم وتسويق صورة معينة لشرقنا العربي الإسلامي، من الناحية الثانية، خاصة بقدر تعلق الأمر بالأساليب الفكرية للتعامل مع التاريخ العربي الإسلامي الذي يعد مكونًا أساسًا للشخصية العربية الإسلامية المعاصرة، وللحركات الفكرية والسياسية الفاعلة هنا.

وبطبيعة الحال، لا يمكن الإلمام بجميع خطوط وألوان الصورة الغربية للحضارة العربية الإسلامية في كتاب واحد، الأمر الذي يضطر الباحث إلى استمكان أذكى الكتّاب الغربيين وانتقاء أبرز المحطات والنصوص لبؤرة هذا الكتاب، وهي الماضي العربي الإسلامي. ولأن الكتاب يعد تواصلاً لكتابين آخرين، الأول بعنوان (المتغير الغربي: الشرق، الاستشراق، أدب الصحراء/ بغداد: دار الشؤون الثقافية، ١٩٨٦)؛ والثاني بعنوان (Arabian Mirrors and Western Soothsayers/ نيويورك: بيتر لانغ، ٢٠٠٣)، فإنه يستمكن عقولاً غربية وقعت في دائرة سحر التاريخ العربي الإسلامي وخصته بطرائق معالجة متنوعة تبعًا واستجابة لأساليب الاستقبال الغربي الشائعة للإسلام وللعرب، إضافة لتحديده الحاجات الثقافية والسياسية المحلية في الغرب التي دفعت بهؤلاء الكتّاب لدراسة تاريخنا. لقد تم توظيف تاريخ «الآخر»، العربي المسلم بأساليب متنوعة، منها:

- استعماله، مشوهًا ومحرفًا، كأداة للتعبئة الجماهيرية عاطفيًا وفكريًا، عبر قرون الاحتكاك بين العالمين الإسلامي والأوروبي، بعد الهبّة الأولى للفتوحات الإسلامية التي شكلت تحديًا عسكريًا وفقهيًا لأوروبا العصر الوسيط.

- توظيف قصة ظهور الإسلام والعبادات الإسلامية كأسلوب للبرهنة على أن معتقدات المسلمين لا تختلف كثيرًا عن المعتقدات الروحية للتقليد الديني اليهودي/المسيحي الذي تحتضنه أوروبا، الأمر الذي انطوى على التفكير بإمكانية «كسب» المسلمين للمسيحية بالجملة وبواسطة قنوات الحوار، بديلاً عن قنوات الحرب، بادعاء أن العقل الغربي أكثر قدرة على الحوار والإقناع من العقل الشرقي. هذا الرأي المشوب بالمفاهيم الخاطئة كان وراء إطلاق فكرة «التبشير» المسيحي في العالم الإسلامي فيما بعد.

- استحضار شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته رضي الله عنهم والعقائد الإسلامية كسلاح في الصراعات الطائفية والفرقية بين أتباع الكنائس في أوروبا، خاصة بعد ظهور حركة الإصلاح الديني وتكوّن الكنيسة البروتستانتية على يد مارتن لوثر، الأمر الذي زاد من تراكم وكيل التشويهات للإسلام ولمادته الأصلية من العرب على سبيل تشكيل المقارنات والمقاربات مع الخصوم من أتباع الكنائس الأخرى.

- توظيف ذات المفاهيم الخاطئة والأفكار المنمطة كأسلوب لتكريس العواطف العدائية ضد المسلمين في الحقبة التي شهدت ظهور الدولة العثمانية وتوسعها المبكر باتجاه أوروبا.

وإذا كانت هذه من أهم ملامح طرائق التعامل مع ماضي العرب والمسلمين في أوروبا القرون الوسطى والأزمنة التي سبقت الثورة الصناعية، فإن للمرء أن يحيل شيئًا من اختلالاتها إلى غياب المعرفة وندرة المصادر التي استقى منها الكتاب والمؤرخون (وأغلبهم من رجال الدين) معلوماتهم حول تاريخ العرب وقصة الإسلام. زد على ذلك دوافع تشويهية أخرى تتصل بالأوضاع السياسية والاجتماعية في أوروبا العصر الوسيط، وهي الأوضاع التي ساعدت على فكرة مقاومة الفتوحات الإسلامية، باستذكار فتوح بلاد الشام وبقاء العرب في شبه جزيرة إيبريا لحوالي ثمانية قرون، ناهيك عن حاجة المؤسستين الحكومية/الإقطاعية والدينية إلى «اختلاق» عدو خارجي لتعبئة العواطف العدائية باتجاهه. الأمر الذي تبلور بوضوح في الحملات الصليبية التي طالت فترات طويلة تخلصت أوروبا الإقطاعية خلالها من طاقات الجمهور عبر قنوات العواطف الدينية إلى الخارج. وقد كان الجهل بالإسلام وبسجاياه العقائدية من أهم العوامل التي ساعدت على التعبئة واختلاق نوع من «فوبيا الإسلام»، أو الخوف من الإسلام والمسلمين، وهو الخوف المشحون بالتشويهات التي ترسبت في قعر العقل الأوروبي، ولم تزل آثاره ماثلة حتى اليوم، وهي تطفو على صفحات الإعلام والثقافة الشائعة عبر الدول الغربية من آن لآخر.

لقد دشنت عصور النهضة والاستنارة ومن ثم الثورة الصناعية طرائق جديدة في تناول الشرق العربي الإسلامي، ليس فقط بسبب ظهور ما يسمى بحركة «التاريخ الجديد» الموضوعي الذي تطلب توظيف الأدوات الأكاديمية والوثائق العلمية الدقيقة، بل كذلك بسبب حاجة الذهنية الأوروبية للمقارنات وللمقاربات مع «الآخر»، الآخر التاريخي (بمعنى المقارنة بماضي أوروبا الوسيط ذاته)، والآخر الأجنبي (بمعنى المقارنة بالحضارة العربية الإسلامية، أقرب جيران أوروبا جغرافيًا).

ولكن على المرء الاعتراف بأن محاولات البحث عن مصادر علمية دقيقة عن الإسلام والعرب تعود في أصولها الأولى إلى سنين سابقة، متجسدة في ترجمة «سيل» Sale لأهم وثيقة إسلامية، القرآن الكريم. ولكن في الفترة التي شهدت الخروج عن الشكل الوسيط للمجتمعات الأوروبية وشهدت الاهتمام باللغات القومية (بديلاً عن اللاتينية)، استحال الاستشراق في أوروبا من جهد تخيلي أو افتراضي، مبتنى على التكهنات وتوارث الأنماط السائدة، إلى جهد أكثر ميلاً للعلمية وللوقوف على المصادر الأصلية على نحو مباشر، وليس عبر التقارير التي كتبها الأوروبيون، الأمر الذي أفضى إلى إطلاق الاستشراق من حقل الخياليات إلى حقول علمية أو نصف علمية تستدعي الدراسة والرصد، البحث والاستقصاء.

هنا تبلورت دوافع ترجمة التواريخ الكلاسيكية العربية والإسلامية إلى اللغات الأوروبية، وهكذا تشعب الجهد الأوروبي إلى فروع للدراسات الاستشراقية، خاصة مع الثورة الصناعية وبدايات الحاجة للاتصال بالشرق على نحو مصلحي. لقد كانت يقظة فكرة بناء الإمبراطورية من أهم مسببات الحاجة إلى المعرفة، معرفة الشرق العربي الإسلامي، ماضيه وحاضره، شعوبه وتنوعاته. هذه هي المرة الأولى التي ظهر فيها المستشرق الأوروبي عبر إقليمنا على أشكال متنوعة، منقبًا آثاريًا أو مؤرخًا أو مترجمًا للتراث العربي الإسلامي أو كاتبًا حرًا، من بين أشكال أخرى. لذا كان ظهور هذا النوع من التخصص في الشؤون العربية الإسلامية من أهم عوامل تشجيع الارتحال إلى شرقنا لمحاولة سبر أغواره، ليس من خلال الحرف المكتوب والصفحة المطبوعة، ولكن من خلال المعايشة والارتماس بمياه العالم الشرقي على نحو مباشر. وإذا كانت ظاهرة تزايد الرحالة الغربيين من أهم معطيات عصر الثورة الصناعية، فإنها أفرزت كذلك نوعين من العاملين في الاستشراق، هما:

- المرتحلون أنفسهم، وهم الذين يكتبون التقارير.
- الأكاديميون الذين يجمعون تقارير الرحالة على سبيل التحليل والدراسة للخروج بتنظيرات وخلاصات فكرية.

بيد أن ظاهرة الارتحال إلى الشرق والانغمار بأعماقه كانت تبدو للجمهور الأوروبي عملية مثيرة بسبب الصعوبات والأخطار التي يواجهها الرحالة المغامر الذي يأخذ على عاتقه مهمة تعريف القارئ على عالم مختلف، عالم منفلت من الزمن ومن رتابة ذبذبة المكنة في المدينة الصناعية، الأمر الذي جعل من الشرق مهربًا ومآلاً لأعين هؤلاء الذين وجدوا فيه مادة غنية وأرض خصبة بكر للتأمل ولابتكار الجديد من المواد والمواضيع المناسبة للكتابة وللتفكير. لذا لم يعد المشرق العربي الإسلامي هو «أرض الكتاب المقدس» Bible land فقط، بالنسبة للأوروبيين المتدينين، وإنما صار كذلك عالمًا موازيًا وبديلاً وأداة نقدية لمقارعة الاختلالات الاجتماعية والسياسية والدينية المحلية في أوروبا. هذا ما يفسر ذهاب الروائيين والشعراء، من غير المغامرين والباحثين عن الكنوز والآثار، إلى الشرق بحثًا عن التيقن ورصدًا لعالم مختلف، عالم برهن للعقل الأوروبي، لأول مرة، أن هناك حضارات شرقية أقدم من الحضارتين الإغريقية والرومانية، وهي حضارات وديان الأنهار العظيمة، الرافدين، النيل، السند.

وإذا كان الباب الأول من هذا الكتاب قد ركز على ما سبق الإشارة إليه من «أطر نظرية وتاريخية»، فإن الباب الثاني يركز على «التطبيقات» وعلى آثار تلك الأطر القديمة التي بقي العقل الأوروبي حبيسًا لها. لذا فإن الفصل الثالث من الكتاب يستل من بين أهم كتّاب العصر الفكتوري، الكاردينال نيومن Newman، زعيم حركة أوكسفورد وواحد من أهم منظري (فكرة الجامعة)، ليس بسبب دوره الثقافي والديني المهم، بل كذلك بسبب تجاوز أغلب دراسات نقد الاستشراق لواحد من أهم كتبه المنسية، (تصويرات تاريخية: الترك وعلاقتهم بأوروبا). يأتي هذا الكتاب على خلفية حرب القرم ودخول الدولة العثمانية أتونها، كمحاولة تورخة «كاثوليكية» للترك ولدينهم. لذا فإن الكتاب يأتي استجابة لحالة طارئة، حالة أراد نيومن تأبطها لتوجيه النقد للحكومتين البريطانية والفرنسية بسبب سياسة عدم التدخل وتحاشي الارتطام بالأتراك. كتاب

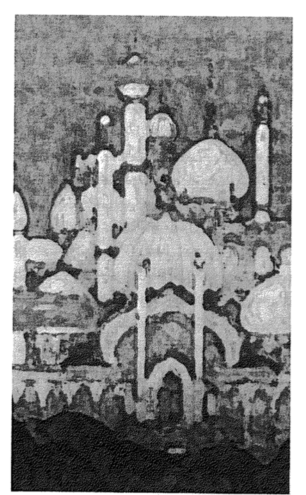


نيومن يبدأ من الفرضية الأنثروبولوجية العنصرية بأن الترك هم من الأقوام الأدنى في سلم النوع البشري، وهي الفرضية التي يعتمدها الكاتب، ليس فقط لتبرير احتضان الأتراك للإسلام كدين يستجيب لطبائعهم البدوية (كما يزعم)، بل كذلك لغرض التمييز فيما بينهم وبين العرب الذين يبدون له شعبًا يمتلك «عمقًا فكريًا» يؤهله لبناء الجامعات ولرعاية الفكر والثقافة وفنون السلام بديلاً عن فنون الحرب. ينتهي نيومن إلى التوصية بسحق الدولة العثمانية، بل وإلى القضاء على العنصر الإثني التركي عن طريق قيام الإمبراطوريات الأوروبية بمعاملة الأتراك بنفس الطريقة التي تعامل بها المهاجرون الأوائل إلى أميركا مع الهنود الحمر، حسب خطه الشوفيني بالتفكير. بل إنه يوظف الحملات الصليبية كأداة لمهاجمة المسيحيين الشرقيين من ناحية، ولكيل التهم للأتراك، من الناحية الثانية، بسبب دورهم في مقاومة هذه الحملات التي يعدها نيومن حملات «كاثوليكية» برهنت على وحدة أوروبا تحت ظل بابا روما آنذاك. لذا فإن كتاب نيومن لا يخلو من الدعاية الطائفية للكنيسة الكاثوليكية، عادًا المسيحية هي الكاثوليكية فقط، وإن البروتستانتية إنما هي انحراف عن المسيحية الأصلية.

إن الكاردينال نيومن، الذي يمثل الذهنية المتدينة المشوبة بالكثير من براثن الإثنية والطائفية، يختلف كثيرًا عن الكاتبة «هاريت مارتنو» Martineau. معاصرته التي اشتهرت بتحررها من كوابح الالتزام الديني وبميلها القوي إلى الفلسفات الدنيوية الحديثة آنذاك، زيادة على اهتمامها المبكر بالأنثوية وبقضية تحرير المرأة. مارتنو تبتعد عن سواها من الكتّاب البريطانيين الآخرين في أنها لم تعاين الشرق عبر التقارير التي كتبها المستشرقون، وإنما هي شدت الرحال شخصيًا في رحلة طويلة إلى مصر وفلسطين وسوريا لتكتب واحدًا من أهم مؤلفات الاستشراق حقبة ذاك، (الحياة الشرقية، حاضرًا وماضيًا). ونظرًا لطبيعة اهتمامها بالمرأة وبأوضاعها، فإن مارتنو ارتكنت إلى تراث أوروبي قديم وعميق مستقى من فكرة الإساءة المفترضة للمرأة في العالم الإسلامي، وهي الإساءة المتبلورة في مفهوم «الحريم» Harem الذي دخل اللغة الإنكليزية (لفظًا مستعارًا) ليكتسب هالة واسعة من المعاني السلبية التي تحط من قدر المرأة المسلمة كما هي مصورة في الثقافة الغربية، باعتبارها «مخلوقًا» حبيسًا في البيت وموضوعًا لاستثمار الرجل الأسمر واضطهاده.

لذا فإن الفصل الرابع يرصد هذه الأفكار الشائعة في الغرب حيال موقع المرأة في الإسلام، ككينونة حسية تقبع في «سراي» الأغنياء والمتنفذين المغرمين بتعدد الزوجات. هذه المفاهيم المسبقة تجد صداها في كتاب مارتنو أعلاه، خاصة أنها تبحث أوضاع المرأة المسلمة في مصر، كطريقة للبرهنة على صدق هذه الأفكار المتوارثة. لذا ترصد الكاتبة حال المرأة في فترة تاريخية كانت قد شهدت نكوص الأحوال الاجتماعية بمصر، كما أنها تدعم آراءها في المرأة المسلمة من خلال زيارة لأحد أجنحة زوجات «الباشا» في القاهرة، على سبيل البرهنة على وجود بون هائل بين شعبين مصريين مختلفين تمامًا، هما:

- الفراعنة القدماء الذين بنوا حضارة عظيمة بسبب احترامهم المرأة ومساواتها بالرجل.
- المصريون المعاصرون الذين تشاهدهم والذين تراجعوا في السلم الثقافي والحضاري إلى أدنى المراتب، بسبب اعتناقهم الإسلام وحطهم من قدر المرأة، حسب زعمها. هاريت مارتنو لم تكن مدفوعة بأهداف سياسية أو ممولة من قبل مؤسسات إمبراطورية، ولكنها كانت مفكرة حرة، بالرغم من أنها لم تتمكن من تحرير نفسها من مكبلات المفاهيم الخاطئة التي توارثتها حول «الحريم». الأمر الذي يفسر محاولتها التيقن من صحة هذه المفاهيم دون محاولة الرجوع إلى المصادر الفكرية والفقهية النقية للإسلام. بل هي اعتمدت المعاينة المباشرة وحالات التردي والتراجع التاريخي التي كانت مصر تعيشها وقتذاك على سبيل كيل التهم للإسلام في موضوع المرأة. وهكذا اختلطت الحقيقة التاريخية بالحقيقة المؤقتة الملموسة كي تدعم آراءها في الإسلام، وهي الآراء العاطفية المشحونة بالضغائن درجة تأملها نوعًا من العمادة أو التعميد الذي يغسل مصر بأكملها (عن طريق فيضان النيل) ليقضي على هذا الشعب على طريق ولادة شعب جديد يعطي المرأة ما تستحق من التقدير والمساواة. إن هذا الفصل يعكس جانبًا أساسيًا من النقد الاستشراقي للإسلام وللتنظيمات الاجتماعية في الأقطار العربية، ملقيًا الضوء على تواصل طرائق التفكير الغربي بالمرأة المسلمة منذ أقدم



العصور، مستشرفًا ما يحدث اليوم من نقد غربي واضح المعالم لأوضاع النساء في العالم الإسلامي. لذا فإن كتاب مارتنو (وهو من الوثائق الفكرية المنسية كذلك) يعد محطة غاية في الأهمية من ناحية التوصيل بين المفاهيم الأوروبية في القرون الوسطى، وبين مكافئاتها من مفاهيم في العصر الحديث.

وإذا كانت آراء مارتنو حول المرأة المسلمة مبتناة على الملاحظة المباشرة وليس على دراسة الفكر والفقه الإسلامي، فإن آراء رتشارد بيرتن Burton، الذي قضى أكثر من ربع قرن في ترجمة (ألف ليلة وليلة) إنما تدعي المعرفة بالإسلام وبعقائده، بتقاليده وقصته التاريخية. لذا يُعد مؤلفه المهم (المقالة الختامية) الذي أنهى به ترجمة (الليالي العربية) مدخلاً مهمًا آخر لتناول أوضاع النسوة في العالم الإسلامي، باعتبارها أوضاعًا أفضل بكثير من حال المرأة المتدينة في أوروبا، حيث يعتبر عدم الاستحمام والرهبنة (كما يقول) من شروط التدين الحقيقي. إن الطريق التي سلكها بيرتن تختلف تمامًا عن الطريقين اللذين سلكهما كل من نيومن ومارتنو، ذلك أنه قد استجاب للانبهار والعشق الأوروبي لكتاب (ألف ليلة وليلة)، عاداً إياه وثيقة اجتماعية أفضل بكثير من الوثائق الأخرى، باعتباره «بانوراما» متكاملة للحياة العربية الإسلامية في عصرها الذهبي. هذا التمايز في المدخل هو الذي مكّن بيرتن من تحقيق عدد من الأهداف «الاستشراقية»، ومن أهمها نقده للمجتمع وللكنيسة في أوروبا.

لم يكن بيرتن متدينًا قط، بل هو كان أكثر ميلاً لعدم التدين، الأمر الذي أتاح له عملية استمكان فضائل الدين الإسلامي، ليس من أجل تتويجه كأفضل نظام ديني وروحي، وإنما من أجل نقد المسيحية الأوروبية من خلال الإسلام والبرهنة على تفوق الأخير. ولكن في نهاية المطاف، يرنو بيرتن إلى وضع الإسلام، سوية مع الأنظمة الدينية الشائعة في أوروبا عصره، كاليهودية والمسيحية، في سلة واحدة يراد منها مهاجمة جميع الديانات. لذا فإن تفضيل بيرتن للإسلام على سواه من الأديان لا يعني قط عدم استمكان النقاط والثغرات التي يمكن توظيفها لنقد الإسلام، نظامًا اجتماعيًا ومنطلقات فكرية وفقهية، الأمر الذي يبرر هجماته على «الخرافات» التي حيكت حول حياة النبي محمد صلى الله عليه وسلم وعلى الانحرافات التي فرضت على أصول الدين الإسلامي في التطبيقات الحياتية عبر العصور التالية لصدر الإسلام.

إن بيرتن يرد ظهور العصر الذهبي للحضارة العربية الإسلامية في العهد العباسي، الذي شهد تأليف (ألف ليلة وليلة)، إلى اختلاط العرب بالأقوام الأعجمية وإلى ظهور تأثيرات إغريقية وفارسية وهندية وأجنبية أخرى على العقائد الفقهية الأولى للإسلام. لذا يتحدث بيرتن، لأول مرة، عن أنواع من الإسلام، كـ«الإسلام المبكر» و«الإسلام الوسيط» وسواهما من الأنواع المبتناة على افتراضاته. كما أنه يرد بروز المدارس الفقهية والتيارات الحزبية والطائفية داخل الإسلام، إلى حيوية العقل العربي والمسلم في ذلك العصر الذهبي، زيادة على استجابة عقائد المسلمين إلى التأثيرات الأجنبية التي ضمت إلى الإسلام عبر تحول بغداد العباسية إلى مدينة كونية من نوع «الكوزموبوليتان»، مثل لندن ونيويورك اليوم.

هذا المدخل العلماني، المتحرر من الطائفية، للتاريخ العربي الإسلامي، هو الذي أهّله لترجمة حياة (الليالي العربية) إلى مجموعة كبيرة من تعابير التقدير والاحترام نظرًا لتقدم الحضارة العربية الإسلامية في القرون الوسطى، وبسبب منجزاتها العظيمة التي يقف بيرتن مبهورًا أمامها درجة إحالتها إلى نقد ملتو للحضارة الأوروبية في عصره. بيرتن يتحدث عن بغداد بوصفها عاصمة للثقافات المتنوعة، عاداً هذه المدينة مؤشرًا على حيوية ما أسماه بـ«الإسلام الوسيط». بيد أن الأهم من جميع هذه المسائل التي يناقشها بيرتن يبرز البعد الفردي المختفي على نحو فوق/نصي، البعد الذي يرنو إلى إبراز الذات وقدرات التشبث الفردي على استكشاف عالم آخر نيابة عن القارئ الأوروبي، لذا يندرج مؤلف بيرتن ضمن هذه الدوافع والإرهاصات الفردية لتقديم «الأنا» المتفرد أمام جمهور القراء الغربيين، ليس فقط من خلال التمكن من اللغة العربية لترجمة واحد من أهم نتاجاتها الفولكلورية، ولكن من خلال الإلمام بالإسلام وعقائده، وبالعرب وطبائعهم، زيادة على التعبير عن المعرفة بسواهم من الأقوام المسلمة، كالفرس والترك والهنود. وقد استثمر بيرتن هذه الإرهاصات لمخاطبة بناة الإمبراطورية آنذاك كي يريهم أن «إمبراطورية الفكر» والثقافة لا تقل أهمية عن إمبراطورية الضم والاحتلال. وهو بذلك يبلور مقولة

أن «المعرفة تعني القوة»، وأن امتلاكها يساعد على فرض الهيمنة والوصاية.

لذا يتجاوز كتاب (الليالي العربية)، الذي ترجمه بيرتن بإبداع، كونه وثيقة اجتماعية، كي يبدو وكأنه تصوير دقيق لآليات التفكير الشرقي، العربي الإسلامي على نحو خاص.

يتناول الباب الثالث من الكتاب الاستشراق الأميركي بفصل عام يتتبع بواكيره وتبرعماته التالية، إضافة إلى إلقائه الضوء على عدد من منطلقاته الفكرية، دوافعه وإرهاصاته.

إن الحديث عن الاستشراق الأميركي غالبًا ما يرادف الاستشراق الحديث، ليس لأن الاستشراق الأوروبي قد لفظ أنفاسه الأخيرة، ولكن بسبب بروز وتفوق الاهتمام الأميركي بالشرق عامة، وبالشرق العربي الإسلامي خاصة، تبعًا لمعطيات التقدم المادي ولتصاعد مؤشرات المصالح الأميركية في إقليم الشرق الأوسط عبر الحرب الباردة، وما تلاها من تطورات جعلت من الولايات المتحدة الأميركية القطب الواحد الأكثر تأثيرًا في الساحة الدولية. ويمكن كذلك رد الاهتمام الأميركي بالمشرق العربي الإسلامي إلى تحالف الولايات المتحدة مع إسرائيل وإلى تبلور الحاجة لمعرفة شعوب الشرق الأوسط المحيطة بها، زيادة على الاهتمامات الاقتصادية التي تركز على البترول.

بيد أن هذا لا يعني غض النظر عن أصول الاهتمام الأميركي بالشرق عامة، خاصة أنه قد عبر، كاتجاه عام، عن نوع من «التمرد» على جذوره وأطره الأوروبية التي استعارها جاهزة مع هجرة الأقوام الأوروبية الأولى إلى «العالم الجديد». لقد دأب العقل الأميركي على بلورة نوع من التفرد والاستقلالية عن الجذور الأوروبية في جميع المجالات، ومنها الاستشراق، أو طرائق تناول تراث العالم القديم معاكسًا للعالم الجديد.

لقد بدأ الاستشراق الأميركي، قبل تبلور مصالح الولايات المتحدة عبر المحيطات والبحار، وكأنه نوع من الهواية أو شذرات من الاهتمامات الخيالية غير المنظمة التي اضطلع بها الأفراد، خاصة من الشعراء والكتّاب الخياليين. بيد أن تأسيس أول جمعية متخصصة في موضوعات الشرق الأوسط في القرن التاسع عشر يعد نقطة البداية لنوع من الاستشراق المنظم والمتسق، حيث اضطلعت الكنيسة به أولاً، ثم تبعتها الجامعة عن طريق إسهامات عدد من الأساتذة الأكاديميين البارزين. لذا اختلط الدافع التبشيري مع الدافع العلمي المعرفي لتكوين منابع الاستشراق الأميركي الأصلية، زيادة على ملاحظة تطور الاهتمام بالحفاظ على تجارة أميركا عبر البحر المتوسط، ذلك الاهتمام الذي أدى في وقت مبكر للاضطرار إلى حماية البواخر الأميركية من «القراصنة» الذين كانوا يشنون هجمات عليها انطلاقًا من السواحل الشمالية لإفريقيا. لذا ظهرت المباحثات الأميركية مع حكام بلدان شمال إفريقيا وإماراتها، وهي من البدايات الأولى لتطور الوعي الأميركي بالشرق العربي الإسلامي.

لقد أخذت فكرة «العالم الجديد» بالنمو والتطور في قعر العقل الأميركي كي تمنحه شيئًا عاليًا من الثقة بالنفس وبالتفوق على العالم القديم، الأمر الذي تبلور في الطريقة الاستعراضية، نصف الدونية، التي تعامل بها العقل الأميركي مع أديان العالم القديم عبر ما يسمى بـ«برلمان الأديان»، الذي عقد في شيكاغو، على هامش معرض تجاري عالمي. وهي ظاهرة تعكس هذا الشعور الوسواسي بالفوقية، حيث يباشر «المستهلك» الأميركي أديان العالم القديم، وبضمنها الإسلام، وكأنها سلع يمكن الاطلاع عليها. وقد كان الإسلام عصيًا على هذا البرلمان، خاصة بعد أن رفض السلطان العثماني آنذاك ابتعاث عالم مسلم لتمثيل الإسلام. ولكن الإسلام قد تم تمثيله من قبل رجل أميركي اعتنق هذا الدين وسمي بـ«محمد ويب» Webb. وهو الرجل المسؤول عن إصدار أول مجلة تهتم بالشؤون الإسلامية في التاريخ الأميركي. ولا يقل أهمية عن هذا هو ارتحال رجال الثقافة والأدب المبكرين إلى الشرق الأوسط، حيث ظهرت بعض المؤثرات الإسلامية على كتاباتهم، كما كانت عليه الحال مع «ملفل» Melville و«توين» Twain. لقد كانت العناية الأميركية المبكرة بالعالم الإسلامي أشبه ما تكون بالعناية بكوكب آخر، كوكب مختلف، ناء، غريب.

ولكن هذا الاهتمام قد تجاوز هذه الحدود بعد الحرب العالمية الثانية وإثر تطور التطلعات الأميركية إلى الشرق، الشرق الأقصى Oceania أولاً، ثم الشرق الأدنى (الأوسط) Oriența ثانيًا. وقد كان لاكتشاف منابع النفط الغزيرة في إقليمنا، ولظهور إسرائيل أهمية بالغة في تصاعد الاهتمام الأميركي

بالعرب والمسلمين في القرن العشرين، خاصة بعد اندلاع الحروب العربية الإسرائيلية، وبعد أزمة الطاقة على إثر حرب أكتوبر بداية سبعينيات القرن العشرين. وبذلك ازدهرت المصالح الأميركية في المشرق العربي، مترجمة نفسها في عدد كبير من مراكز الدراسات الإقليمية المتخصصة، زيادة على المعاهد الخاصة بالدراسات الإسلامية وسواها، الأمر الذي يدل على تفوق المؤسسة الأكاديمية المدعومة ماديًا على الكنيسة في هذا المجال. وقد خدمت حرب يونيو/حزيران ١٩٦٧ في إماطة اللثام عن العديد من المفاهيم الخاطئة والمسبقة والتمثيلات المخلة للشخصية العربية وللذهنية الإسلامية.

لذا توجبت العودة إلى أصول وجذور الصورة الأميركية للعرب والمسلمين من منابعها الأولى، كما تجسدت في آراء وكتابات عدد من قادة الرأي ومشكلي الرأي العام، خاصة هؤلاء الذين تأملوا نوعًا من «الاتحاد» بين الغرب والشرق، باعتبار ذكورية الغرب وعسكريتاريته، وباعتبار تأنيث الشرق، ووقوفه رمزًا للدفء وللأمومة وللخصب. وهكذا استحضر العقل الأميركي المثقف فكرة إمبراطورية الإسكندر الكبير التاريخية كمحاولة لتوحيد الشرق، ولتزاوج الغرب الذكوري بالشرق الأنثوي، على سبيل إنتاج «إنسان جديد»، أو ما أسمي في الأدبيات الأميركية بـ«الإنسان الألفي الجديد».

إن أول وأهم تعبيرات للاهتمام الأميركي بالماضي العربي الإسلامي قد تبلورت على أيدي أبي الأدب الأميركي، الذي حظي بلقب سفير أدب العالم الجديد للعالم القديم، واشنطن إرفنغ Irving. لقد عين إرفنغ سفيرًا لبلاده في مدريد، حيث قضى هناك أعوامًا عديدة أشغلها بالتنقل بين آثار العرب والمسلمين التي كانت قائمة فيما يصطلح عليه الآن بـ«إسبانيا المسلمة» Muslim Spain، إذ أوحت له بقايا العمارة الأندلسية وآثار طباعهم المتواصلة عبر إسبان عصره بالعديد من المصنفات التي خصت الفتح العربي للأندلس بالدراسة والتحليل، كما ركزت على تكرار نمط التطور التاريخي (الولادة، الشباب، الكهولة) في قصة الوجود العربي الإسلامي هناك. وإذا كانت هذه المناسبة قد ألهمت هذا الكاتب الفذ كتابة تواريخ عديدة عن الوجود العربي بالأندلس، فإنها لم تدعه يفلت من



إغراء تتبع ظهور الإسلام في جزيرة العرب وامتداده عبر الفتوحات حتى عبور مضيق جبل طارق.

لذا فإن الفصل السابع من الكتاب يرصد بالدراسة والتحليل واحدًا من أهم التواريخ الأميركية للعرب وللإسلام، وهو كتاب إرفنغ (محمد وخلفاؤه)، حيث يعد هذا الكتاب واحدًا من أوائل التواريخ الغربية إنصافًا للإسلام، نابذًا كل التهم المتعامية ومحاولاً تحقيق قراءة أكثر حيادية لهذا التاريخ. لهذا السبب يعد إرفنغ علامة مضيئة في تاريخ التورخة الغربية للعرب وللإسلام، خاصة فيما يتعلق بشخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وبأفعال البسالة والنبل التي قام بها المسلمون عبر فتح العالم القديم. لقد ركز إرفنغ على سجايا النبي محمد صلى الله عليه وسلم الفردية، محاولاً إماطة اللثام عن تلك اللحظة التاريخية التي شهدت التئام وانسجام سجايا البطولة الجماعية بسجايا البطولة الفردية. إن قراءة تاريخ إرفنغ لقصة صدر الإسلام لن تخفق في الإيحاء للقارئ المسلم المعاصر أن هذا الكاتب الأميركي كان من أوائل الذين نجحوا في التخلص من براثن التواريخ الأوروبية

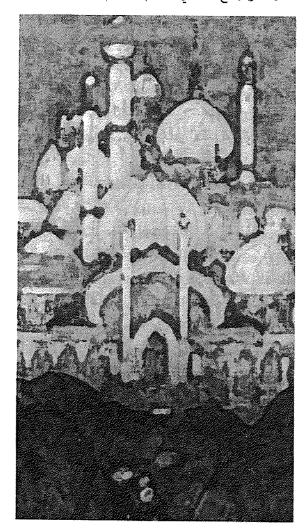
المشوبة بالأحقاد والضغائن، الأمر الذي تبلور في تحرره من مكبلات الأنماط القديمة والتعامي الطائفي ليقدم للمجتمع الأميركي والغربي عامة صورة أكثر واقعية لقصة بناء الدولة الإسلامية في مجلدين، الأول حول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وصدر الإسلام، والثاني يتناول قصة الخلافة حتى نهاية خلافة عبد الملك بن مروان بدمشق. لذا ينافس كتاب إرفنغ هذا محاضرة كارلايل الشهيرة (البطل نبيًا: محمد: الإسلام) تاريخيًا، نظرًا لأنه من أوائل تعبيرات الإعجاب بمنجز الرسول صلى الله عليه وسلم وبعصر صدر الإسلام، مع إشارة خاصة إلى التاريخ العسكري لقصة الفتوحات التي، كما يتكهن، لو لم تتوقف على حدود فرنسا، لرأينا الهلال يرفرف اليوم فوق كنائس باريس ولندن، حسب خطة في التفكير.

لذا ينهي إرفنغ كتابه بفصل لبحث وتحليل شخصية ودوافع الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ليس فقط من أجل الرد على التشويهات الأوروبية القديمة واحدة بعد الأخرى ولكن كذلك من أجل إحالة تاريخ العرب والإسلام إلى درس للجمهورية الأميركية الفتية التي كانت في أمس الحاجة إلى أنموذج يستحق المحاكاة. لذا كانت دوافع إرفنغ في دراسة تاريخ الإسلام هي من النوع التعليمي والتربوي، حتى عندما كان يتوقف على مسألة أسباب اضمحلال دولة الخلافة والانقسامات التي شابتها، فإنه يحللها كرسائل تحذير للجمهورية الأميركية، تحذير من مخاطر الانقسام والتشرذم وتشتت الولاءات. إن تمجيد موضوع الإيمان الإسلامي لدى إرفنغ كان مصممًا لتذكير أميركا عصره بأهمية الإيمان الروحي الحقيقي المخلص بالمبادئ، كما كان نقدًا غير مباشر للمادية النفعية الآخذة بالشيوع في عصره.

وتنطبق ذات الأهداف الاجتماعية، التعليمية والتحذيرية، على تواريخ إرفنغ الأندلسية الأربعة، زيادة على كتابه الوصفي لبقايا آثار العرب في الأندلس بعنوان (الحمراء).

إن هذا الهدف التعليمي هو الذي جعل إرفنغ يركز على التاريخ وعلى العسكرية العربية، وكأنه كان يريد مخاطبة الأميركان الأوائل بضرورة الحفاظ على رجل السيف سوية مع رجل القلم، والعناية بفنون السلام سوية مع فنون الحرب. وإذا كانت تواريخ إرفنغ الأندلسية قد اختلطت بشيء من الأسطورة والخيال والحكاية غير الموثقة، فإن هذا يرد إلى اعتماده خليطًا من المصادر العربية والأندلسية والإسبانية القديمة. لقد اتخذ إرفنغ من بناء الخلافة الإسلامية في الأندلس درسًا لأميركا التي كانت تبني نفسها كدولة جديدة؛ كما اتخذ من حروب الطوائف والدويلات الأندلسية بعد تراجع السلطة المركزية رسالة تحذيرية لأميركا عصره.

ويتبلور البعد الوطني الأميركي في تواريخ إرفنغ الأندلسية على نحو أكثر وضوحًا في اهتمامه الخاص بشخصية كولومبس «الأميركي الأول» حسب الأسطورة الأميركية، ذلك أن كولومبس الذي تخيله إرفنغ واقفًا في قصر الحمراء وهو يعرض مشروعه لركوب بحر الظلمات (المحيط الأطلسي) هو الرجل الذي انطلق لاكتشاف العالم الجديد من بلد كان نصف عربيًا ونصف أوروبيًا، نصف مسلمًا ونصف مسيحيًا. وكأن قدره هو جمع نصفي العالم القديم (آسيا وإفريقيا



مع أوروبا) لاكتشاف العالم الجديد، حيث «تزاوج» نصفا العالم القديم من أجل ولادة أميركا. لقد انطلق كولومبس، حسب إيحاء إرفنغ، لإكمال دائرية الأرض وكرويتها عن طريق ولوج الهند (الشرق) ولكن من الجهة الغربية. ولكن هذا الجهد انتهى إلى اكتشاف أميركا التي، حسب المنظور الأميركي الشائع، تمثل استكمال كروية العالم.

لم تكن تواريخ إرفنغ خالية من بعض الاختلالات المفهومية، بالرغم من أنها كانت الأفضل نسبيًا في تعاملها مع تاريخنا عبر تاريخ التورخة الغربية للعرب وللإسلام. لقد ركز إرفنغ على الإنجاز العربي في الأندلس لأنه يفرز أنموذج: السيف بيد والبناء باليد الأخرى، كدافع لمعاصريه للمحاكاة والتقليد. لذا ركز على بعض الشخصيات العسكرية معبرًا عن شديد الإعجاب بفروسيتها وأخلاقياتها الشجاعة، كطارق بن زياد وعقبة بن نافع، كما ركز بنفس الدرجة على الشخصيات الإدارية التي تمكنت من ترسيخ الحكم العربي الإسلامي في الأندلس من خلال رعاية الصناعات والحرف والزراعة، كشخصية أول وال للأندلس في العصر الأموي. ولكنه أكد على الأبعاد الغيبية والخرافية التي شابت الخلافة العربية بالأندلس في وقت متأخر، كمؤشر على تراجعها وانحطاطها، الأمر الذي أذن بنشوب الحروب الأهلية التي مهدت الطريق للعدو الخارجي لتسديد الضربة القاضية للدويلات المتبقية من دولة الخلافة الأندلسية. ويبدو أن أهم ما قاله إرفنغ في هذا السابق هو الخطاب التحذيري الموجه إلى الغرب بأن الأندلسيين المهزومين ما زالوا (حتى عصره) يحلمون بالعودة إلى تلك البلاد. والدليل هو أنهم يرفعون أدعيتهم في الصلوات لهذا الغرض ويحتفظون حتى بوثائق ومفاتيح عقاراتهم القديمة في الأندلس.

أما الفصل التاسع من الكتاب، فإنه يركز على أهم الطرائق التي تعامل بها المستشرق رقم واحد في الأدب الأميركي، وهو رالف والدو إمرسون Emerson مع الماضي العربي الإسلامي. وهو لا يختلف كثيرًا في دوافعه عن إرفنغ من خلال تركيزه على الدروس الاجتماعية والسياسية المستقاة من النماذج التاريخية العربية الإسلامية، المتجسدة على نحو خاص في شخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين رضي الله عنهم. لقد كان هؤلاء، حسب رأي إمرسون، من بناة الأمم العظيمة الذين لا يختلفون عن أعظم آباء الأمم والإمبراطوريات التاريخية الكبيرة. ويعد هذا، نسبيًا، تحسنًا في طرائق التعامل الغربي مع الشواخص التاريخية العربية الإسلامية.

كما خص إمرسون المرأة العربية أو المسلمة بالاهتمام، حيث إنه كان قد تأثر بكتاب (ألف ليلة وليلة)، مقدمًا إياها كنموذج للحيلة والذكاء الفطري والقدرة على المناورة، استنادًا إلى شخصية شهرزاد. وبرغم هذا فإن استحضار إمرسون لأنموذج الخلفاء الفاتحين كان كذلك مصممًا كدرس أخلاقي في التواضع والبسالة والشجاعة لجمهوره الأميركي، خاصة الحاكم والمتنفذ منه. لقد وظف إمرسون الأنموذج التاريخي الشرقي في عصور ازدهاره كمثال يستحق المحاكاة، بينما استعمل هذا الأنموذج (في عصور التردي والنكوص) كمعيار لقياس التراجع المعاصر في أميركا، زيادة على استغلاله كدافع للتغيير وللتخلص من شوائب ثقافة معاصرة تحتاج إلى الإرشاد والتوجيه.

أما الباب الرابع والأخير من الكتاب، فإنه يقع في فصلين: الفصل العاشر، وهو محاولة لجمع خيوط طرائق مباشرة الماضي العربي الإسلامي منذ العصر الوسيط حتى عصرنا، مع إشارة خاصة إلى محاولات المستشرقين تعريف دورهم الاجتماعي من خلال توظيف تاريخنا بأساليب متنوعة. أما الفصل الحادي عشر، تواصلاً مع الفصل الذي يسبقه، فهو محاولة للمقارنة والمقاربة بين طرائقنا، العربية الإسلامية، في مباشرة هذا التاريخ من ناحية، وبين طرائقهم (الغربية، الاستشراقية) في مباشرته وتحليله. لذا تم استحضار أهم المنطلقات الفكرية العربية والإسلامية المعاصرة على سبيل البرهنة على أن هذا الماضي إنما هو كينونة حيوية ومولد فاعل في صناعة التاريخ المعاصر واستشراف المستقبل لدى العرب والمسلمين اليوم. لقد كان هذا الماضي بالنسبة للعقل الغربي يبدو نموذجًا طلليًا يستحق الدراسة والرصد، ولكنه غير قادر على التوليد والانبعاث. وإذا كانت «الخاتمة» تلخص أهم نتائج الدراسة، فإنها كذلك تمهد الطريق للمزيد من الباحثين لدراسة واستقصاء هذا الموضوع الحساس على سبيل سبر أغوار وطبيعة التعامل الاستشراقي مع الشرق العربي الإسلامي، ماضيًا وحاضرًا.■



شظايا الفراغ العاطفي

انتصار طاهر - جدة

ترى كم منّا اليوم من هو بحاجة ماسة إلى التوافق مع نفسه ومع مجتمعه ليستخدم إمكاناته وقدراته استخدامًا سليمًا يتكيف من خلاله مع الحياة بصورة صحيحة؟ وكم منّا اليوم من هو بحاجة لمن يروي ظمأه ويسكن جوعه العاطفي ليعود الدم الحي إلى عروقه وترفرف الآمال من حوله؟ إننا بحاجة إلى من يشعرنا بأن الحب الذي طالت هجرته وتاهت في مهب الريح أخباره لا بد أن يعود أقوى مما كان لأنه وصفة العلاج الوحيدة التي ستمنحنا الأمن العاطفي والاستقرار النفسي. ومن الطبيعي أننا لن نجد هذه الوصفة العظيمة على أرفف الصيدليات ولا في حوانيت العطارين.

إن الأسئلة التي تغوص في أعماقنا متنوعة وكثيرة ومعظمها قد تشرق في ظلام تلك الأعماق الجائعة اللاهثة المريضة ليطفو همها على لسان الحقيقة صارخًا: من المسؤول الأول عن هجرة الحب من مهده الخصيب ليشعل في مكانه نار الحرمان لهيبًا أسود وقودها العصيان والتدمير والموت؟ من المسؤول عن وسطية إشباع الغرائز وتوجيهها وتنظيمها ونموها في محاضن تربوية سليمة حتى لا تنحرف عن مسارها القديم؟ ما الجوانب الإنسانية التي قد يصيبها العطن بغياب الدفء العاطفي؟

إن الفراغ العاطفي مرض خطير لا يستهان به يتحول إلى خلايا خبيثة قادرة على نهش وتقويض الشخصية السوية في نفوس أبنائنا وبناتنا متى أهمل علاجها! إذًا المسؤولية ضخمة وتحتم علينا ضرورة التوقف أمام هذه المشكلة لتوفير الحماية الصحيحة وتجهيز الحلول القوية لصد وإبادة ما قد يكون بسبب الفراغ العاطفي.

المشرفة التربوية الأستاذة شيخة بن محفوظ من قسم الإرشاد والتوجيه تعتبر هذا الموضوع من أخطر الموضوعات التي تهدد بتصدع الكيان الأسري والتعليم وانهيارهما في أي لحظة. الفراغ العاطفي في نظرها مرض لا يصيب الفتاة وحدها وإنما يصيب الشاب أيضًا ولا سيما في حال انشغال الوالدين. فالفتاة بمجرد أن تبلغ سن التكليف تبدأ في تكوين علاقات جادة بمن حولها حيث تأسرها الكلمات العذبة والنظرات الحانية والتعامل الرقيق، وما أسرع تعلقها بشباك المحبة! لذلك كان لا بد من وقفة جادة أمام خطر الفضائيات الزاحف لدورها الفعال في تنشئة وتوجيه الأبناء وإرشادهم، لأنهم يتكيفون معها ويكتسبون منها الكثير مما يتدخل في تشكيل حياتهم وتطويع سلوكهم الاجتماعي.

الأستاذة نادية الهندي عضو وحدة التربية الإسلامية تسلط الضوء على منهجية القرآن في تهذيب العاطفة كونها تشكل مساحة واسعة في نفس الطفل الناشئ. فهي التي تكون نفسه وتبني شخصيته فإن أخذها بشكل متوازن كان إنسانًا سويًا في مستقبله وفي حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك سواء بالزيادة أو النقصان تشكلت لديه عقدًا لا تحمد عقباها. فالزيادة تجعله مدللًا لا يستطيع القيام بتكاليف الحياة بجد ونشاط، ونقصانها يجعله إنسانًا عنيفًا على كل من حوله! وترى الأستاذة نادية أن العاطفة مدخل خطير إلى العقل كونها تؤثر تأثيرًا بليغًا في توجيه الفكر والسلوك، ومهمة التربية الإسلامية هي السمو بتلك العواطف الإنسانية ووضعها في مسارها الصحيح ومن ثم توجيهها إلى أهم عاطفة وهي عاطفة محبة الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم، ثم عاطفة محبة الوالدين والإخوة، وذوي القربى، وعاطفة الحب في الله إلى غير ذلك من العواطف الإنسانية كالعدل والرحمة والإيثار والتنافس في بذل الخير ودفع الضرر.

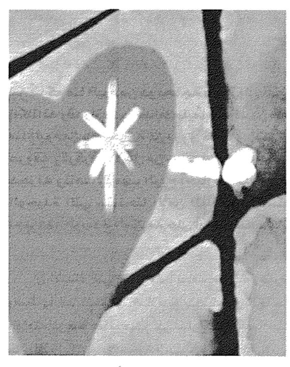
وتضيف الأستاذة الهندي: لو نظرنا إلى القرآن لوجدنا فيه منهجًا للتربية الوجدانية سار عليه الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم، حيث بدأ بغرس الإيمان والعقيدة الصحيحة في نفوس الناشئين ليتسنى له ترغيبهم بالجنة أو ترهيبهم من عذاب النار فيكون لهذا الترغيب والترهيب ثمرة سلوكية. قال تعالى: ﴿فلينظر الإنسان إلى طعامه، أنا صببنا الماء صبًا ثم شققنا الأرض شقًا فأنبتنا فيها حبًا وعنبًا وقضبًا وزيتونًا ونخلًا..﴾ إلى قوله تعالى: ﴿فإذا جاءت الصاخة﴾ من هنا نرى كيف بدأ سبحانه وتعالى بإثارة العقل وتنبيهه إلى الحقيقة بالوسائل العلمية والفكرية مجردة، ثم نراه تعالى كيف يثير كوامن الخوف

والتحذير في النفس حتى لا تتمرد على حكم العقل وقراره الذي لا مرية فيه، لأن مجرد التربية المعتمدة على العاطفة والوجدان بدون أن يكون هناك مضمون عقلي يركن إليه الفكر ويؤمن به ويطمئن له سيجبر النفس على أن تجتر وتتفاعل مع مثيراتها العاطفية الفارغة، فلا يمضي وقت طويل إلا وقد انشلت فاعلية العقل وقوته تحت سلطان هذا الهياج العاطفي الذي لا سند له.

من جهة أخرى يعتقد الداعية الدكتور سلمان العودة أن هناك ثلاثة أسباب تؤدي إلى الفراغ العاطفي لدى الفتيات، أولها: الانفصال العاطفي الفجائي، وعدم إدراك المتصلين بالفتاة خطورة الفجوة التي يسببها هذا الانفصال، وثانيهما: ضعف الثقة بالنفس لدى بعض الفتيات والاتكاء المستمر على القريبين وتأخر الاستقلال العاطفي، وثالثها: الجفاف العاطفي من قبل أقرب المحيطين بالفتاة ظنًا منهم عدم حاجة الفتاة للعاطفة كجزء من احتياجاتها النفسية المستمرة. ويقول الدكتور العودة: «إن الأمر الذي نأسف له أن الكثير منا يجهل ما تعنيه العاطفة للإنسان وما يمكن أن تقود إليه على المدى البعيد وكيف يمكن أن تؤثر على من يفتقدها بشدة. فالكثير يجهل أن الكلمة الطيبة في حد ذاتها تحمل عاطفة جياشة والكثير يجهل أن الابتسامة الرقيقة تحمل عاطفة الصدق والأجر ألم يقل عليه الصلاة والسلم: «تبسمك في وجه أخيك صدقة أو فيما معناه». الكثير يجهل أن الطبطبة الحانية على الكتف تحمل عاطفة الحنان وأن التشجيع الدائم والثناء المحمود للأبناء والآخرين هو نوع من الوسائل الفعالة التي تشبع العاطفة الإنسانية».

وينبه الدكتور العودة إلى أنه لا يخلو إنسان من الحاجة إلى عاطفة الحب بقوله: «من المؤلم حقًا أن يتقدم الإنسان في العمر ويتوفر له كل شيء ومع ذلك تجده محرومًا عاطفيًا يعيش مع أسرته تحت سقف واحد لسنوات طويلة ومع ذلك لم يرتو من عاطفة الحنان والعواطف الإنسانية الأخرى يراهم يغدقون على غيره من الحب ولا يجد منهم شيئًا، هم لا يعرفون أن العاطفة حق إنساني علينا أن نبادر بإشباعه دون بخل حتى يرتوي بجزء من حنانك بين أضلعك».

وليس بعيدًا من ذلك ما بينته الإدارية الأستاذة أشواق العبيد حول مشكلة الفراغ العاطفي في كونه لا يقتصر على فئة معينة من الشباب والشابات، وإنما يعني جميع فئات المجتمع كبارًا وصغارًا. إذ إن الطفل بحاجة إلى عناية والدته بالتقرب منه ومحاولة فهمه وفهم مشاعره ومناغاته والتجاوب مع متطلباته الضرورية ومراعاة وضعه وسنه واندماجه مع أقرانه. ويأتي بعد ذلك المراهق والمراهقة وهي السن الخطرة التي



يجب فيها على الوالدين ملء فراغ أبنائهم بكل ما هو مفيد وعدم التخلي عنهم. وتسترسل العبيد في حديثها قائلة: «إن الفراغ العاطفي غالبًا ما يتركز بين الكبار، وخاصة المتزوجين الذين يعيشون في منزل واحد وتحت سقف واحد وكأنهم أغراب، وترجع أسباب ذلك إلى انعدام الثقافة العامة في شؤون الحياة بالقدر الكافي وعدم أخذ المبادرة من أي منهم لشرح وجهة نظره للآخر والشعور بالغربة المزمنة التي لا سبيل للخلاص منها إلا بالإشباع العاطفي وبالصراحة المتوازنة بين الطرفين».

وتشكل العلاقة بين الأفراد العامل الأهم في تحقيق التقارب النفسي والاندماج العاطفي الودي هذا ما وضحه الأستاذ سالم بن عبدالله الطويرقي رئيس قسم التوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم. كما يرى الأستاذ سالم أن الفرد يصبح أكثر التصاقًا بالآخرين من خلال تبادل الأدوار ونكران الذات وسيادة لغة الحوار فينشأ عن ذلك كله الحب المغلف بالعطف والحنان والاحترام المتبادل والمشاعر الحساسة والمشاركة الوجدانية.

ويبرز الأستاذ الطويرقي أهم العوامل التي قد تكون سببًا في الحرمان العاطفي، وهي: عدم فتح قنوات للتحاور مع المقربين لنا وإهمالهم، وعدم مراعاة مشاعرهم وتلبية طلباتهم وسماع أصواتهم.

المرشدة الطلابية الأستاذة بسمة الجهني ترجع أسباب الفراغ العاطفي إلى مرحلة الطفولة وترى أن بعض أنواع المعاملة التي يتلقاها الطفل تؤدي إلى نشوء القلق

لديه، فالسيطرة المباشرة أو غير المباشرة، وعدم العدالة بين الإخوة، والإخلاف بالوعود، وعدم احترام الطفل، ومعايشته في جو أسري عدائي.. كلها عوامل توقظ مشاعر القلق في نفس الطفل وتجعله يشعر بأنه يعيش في عالم متناقض مليء بالغش والخداع، وأنه مخلوق لا حول له ولا قوة تجاه هذا العالم القوي العنيف الذي لا يرحم!

مديرة وحدة الإعلام التربوي والعلاقات العامة (النسائية) الأستاذة أميمة زاهد تؤكد من جهتها دور الأسرة باعتبارها مصدر الإشباع المنظم والمناسب لحاجات الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية، فإن أخفقت الأسرة في إشباع مثل هذه الحاجات وخاصة فيما يتعلق بالشعور بالحب والأمان اضطرب سلوك الفرد واعتلت صحته وتعرقل المسار الطبيعي لنموه. أما عن التغيير والتطوير الاجتماعي وأثره على الأسرة والطفل فتقول الأستاذة أميمة: «إن الانتقال السريع للتكنولوجيا الحديثة وللتمدن أدى إلى تغير واضح في بناء الأسرة، حيث تفككت الأسرة الكبيرة وزاد عبء الحياة على الوالدين، وخاصة الأم فأصبحت هي المسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية لا يعاونها أحد. وزاد الأمر صعوبة غياب الأم في العمل مما أدى إلى افتقار الصغار في معظم الأحيان إلى مشاعر الحب والانتماء والأمن والطمأنينة التي كان يستمدها الطفل من عدد كبير من أفراد الأسرة الكبيرة في الماضي، خصوصًا في سنوات الحضانة الأولى من عمره».

وتدعو الأستاذة أميمة من تعتقد من الأمهات والفتيات أنها مصابة بقلة التقدير، وبقحط في المشاعر، وبارتفاع في رد الفعل السلبي، وعدم قدرتها على التعبير عن حب الأبناء، وحب القرينات إلى فحص علاقاتها يوميًا، وصيانة الأساس الذي تقوم عليه هذه العلاقات، وإبداء الاهتمام وإظهار المشاعر الطيبة للآخرين، والتوقف أثناء العمل للاتصال بمن تحب.

ويؤكد مشرف التوجيه والإرشاد الأستاذ عيسى الكناني أن الفراغ العاطفي طريق للمرض النفسي بسبب ما يعانيه الشباب والفتيات من افتقاد للجو الأسري الصحي، ولعدم توجيههم دينيًا وفكريًا واجتماعيًا بما يتناسب وقدراتهم، وإعطائهم بعض المهام الأسرية البسيطة التي من المؤكد أنها سوف تسهم في شغل أوقات الفراغ لديهم وتعطيهم نوعًا من الإحساس بالمسؤولية الذاتية والاجتماعية والثقة بأنفسهم وثقة الآخرين بهم. ويرى الكناني أن للمؤسسات الإعلامية والشبابية والتربوية دورًا مهمًا لا يقل عن دور الأسرة في توجيه الشباب وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية.

وتقدم أستاذة علم النفس بجامعة الملك سعود رقية المحارب عشرين خطوة لتفادي حدوث الفراغ العاطفي، من أهمها:

- الحنان الأسري العاطفي من الطفولة حتى سن المراهقة.
- فتح باب الحوار مع الشباب والفتيات والإجابة عن أسئلتهم بكل شمول (على أن يكون ذلك بهدوء وتعقل).
- احترام مشاعر الأبناء وتقدير كل مرحلة عمرية يمرون بها.
- التقرب إليهم والتودد لهم وملاطفتهم واحترام علاقاتهم واختيار الصحبة لهم منذ الصغر بحسن انتقاء الحي والمدرسة.
- الابتعاد كل الابتعاد عن الاستخفاف والاستهزاء والتحقير.
- الثناء عليهم أمام الآخرين لما في ذلك رفع لمعنوياتهم والإحساس بقيمتهم.
- تكليفهم بأعمال محببة لهم وإشعارهم بنجاحهم فيها ومكافأتهم عليها.
- محاولة جذبهم واتخاذهم أصدقاء ومصارحتهم والاستماع لحديثهم وتوجيههم دون إشعارهم باللوم أو التأنيب وعدم إفشاء أسرارهم بعد المصارحة.
- أخذ استشارتهم بأحد الأمور بقصد إعطائهم الفرصة للشعور بنموهم العقلي والعاطفي.
- مشاورة الفتاة في سن الزواج لأن ذلك مما أمر به ديننا الحنيف وإشغال وقتها بما تحبه وترغب فيه من الأعمال وإعانتها ومساعدتها بطريقة تحببها فيه لتكون ربة بيت ناجحة.
- الإكثار من الدعاء لهم دائمًا بحضورهم وفي غيابهم.
- عدم كتمان المشاعر الأبوية عنهم لما في ذلك من سعادة لهم ورفع لمعنوياتهم.
- العطف عليهم وخاصة عند المرض.
- إبعادهم قدر المستطاع عن المثيرات الجنسية والعاطفية لأنها لا تلبث أن تدفع إلى الرغبة في أي صورة كانت.
- إعطاؤهم الهدايا التي تناسبهم في مراحلهم العمرية وما يتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم.
- حثهم على استغلال أوقاتهم وخاصة في الإجازة دون التصريح بذلك وإنما باختيار الوسائل المناسبة بإهدائهم بعض ما يقرؤون أو يسمعون على أن تشتمل على عنصر التشويق لجذبهم. ■

العقل المغلق أو الدوجماطيقية

محمد عثمان الخشت* - مصر



*مستشار جامعة القاهرة الثقافي - أستاذ م . فلسفة الدين والمذاهب المعاصرة بكلية الاداب

رغم أهمية الدين القصوى، فإنه يبدو في وضع يتميز بالالتباس، نتيجة المتغيرات الحضارية والفكرية الحديثة؛ حيث يجد الإنسان المعاصر نفسه بين حجري رحى، يتمثلان في تيارين متعصبين أصبح لهما السيادة في الجدل الجاري على مختلف الساحات، أعنى تيار التطرف العلماني وتيار التطرف الديني، إذ يتصرف التيار الأول وكأن الله غير موجود! بينما يتصرف التيار الثاني وكأن الإنسان غير موجود! بمعنى أنه ينزع من الإنسان كل فاعلياته ومسؤولياته ومواهبه. التيار الأول جعل إلهه المال والقوة والرفاه الاجتماعي، والتيار الثاني يفهم تعاليم الله على أنها تعاليم شكلية حرفية تتعلق بالظواهر أكثر مما تتعلق بالبواطن، ومن ثم حولها من تعاليم للروح والجسد معًا إلى تعاليم للجسد فقط !

وكلا التيارين – رغم تعارضهما – يشتركان دون أن يعيا ذلك في مجموعة من السمات التي تجعل الصراع بينهما صراعًا عقيمًا، هي: الاستئثار بالحقيقة، نفي الآخر، قصور البصر والبصيرة، ثقافة التسلط، ثقافة التآمر ، الانغلاق على نظام قيم معين بصورة جامدة، ثقافة التبرير، عدم الرغبة في فتح قنوات للحوار، وعدم البحث عن الأرضية المشتركة. وهذه كلها سمات الدوجماطيقية.

وإزاء هذا الوضع المزدوج، والذي يطرح حلين كلاهما «متطرف» تجد الإنسان المعاصر حائرًا في الاختيار.. ربما ترجع هذه الحيرة من بين ما ترجع إلى عدم تبين المنشأ الفلسفي للتطرف عامة سواء كان تطرفًا دينيًا أم غير ديني. وفي ظني يكمن المنشأ الفلسفي للتطرف في طبيعة منهج التفكير، فالعقل المتطرف عقل مغلق على نفسه، ومن ثم من المستحيل أن يرى غير أفكاره هو، ويعتبرها قطعية لا تقبل المناقشة، ومؤكدة بشكل نهائي! ويرجع هذا بدوره إلى الطابع الدوجماطيقي الذي يميز منهجية التفكير.

فأي متطرف في الدين أو الفكر أو السياسة دوجماطيقي بلغة الفلسفة. والدوجماطيقية تعريب لكلمة Dogmatism، ولها ترجمات عديدة، مثل: وثوقية، قطعية، توكيدية، إيقانية متطرفة.

الدوجماطيقية وامتلاك الحقيقة المطلقة!

ليست الدوجماطيقية تيارًا فلسفيًا أو دينيًا ، وإنما هي – في أكثر معانيها انتشارًا- سمة تتسم بها كل فرقة أو مذهب أو فلسفة تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل شامل، ولا تقر بأنها قد تحتمل شيئًا من الخطأ أو النقص، وتقطع بأن ما تحوزه من معارف ومعتقدات لا يقبل النقاش ولا التغيير، حتى وإن تغيرت الظروف التاريخية، فهي مقدسة ومنزهة عن أي نقد،رغم أن هذه المعتقدات والآراء غير مبرهن عليها ببراهين قاطعة من العقل أو الواقع، ورغم عدم التمهيد لهذه المعتقدات بفحص نقدي تحليلي للأسس التي تقوم عليها، ودون بحث في حدود وقدرات العقل المعرفية، فضلاً عن عدم تمحيص الطرق التي توصل إلى المعرفة الصحيحة.

ولم يعد لمعظم الفلسفات الدوجماطيقية من وجود إلا في بطون الكتب والدراسات، وبعضها له جمعيات علمية في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، ولهذه الجمعيات نشاط نظري ملحوظ لا سيما على شبكة الإنترنت. غير أن الأصولية الماركسية لا تزال موجودة نظريًا وعمليًا وسياسيًا في روسيا من خلال الحزب الشيوعي.

لكن من ناحية أخرى فإن الدوجماطيقية كسمة تظهر بوضوح في بعض المواقف الغربية التي تتخذ موقفًا معاديًا من الحضارات الأخرى وتزعم أن نموذجها الحضاري هو النموذج الأمثل بشكل مطلق! ولذا فهي تعمل جاهدة على تعميم هذا النموذج من خلال العولمة وترسيخ مفهوم صراع الحضارات، التي تنظر فيه إلى

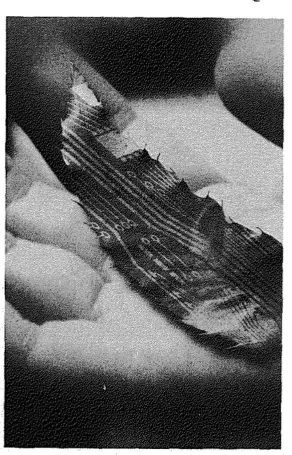
حضارتها كممثلة للمدنية أما الحضارات الأخرى فهي بدائية!

ومن غير الخفي أن الدوجماطيقية موقف وسمة تتحلى بها كثير من المذاهب الأيديولوجية والفلسفية والدينية الموجودة على الساحة في كل بلدان العالم .

الدوجماطيقية حيلة فكرية مخاتلة[1]:

إن الدوجماطيقية حيلة فكرية سلبية مخاتلة؛ لأنها تنطوي على موقف منغلق غير قائم على التفكير البرهاني، ومع ذلك يتحدث الدوجماطيقيون كما لو كان موقفهم قائمًا على براهين محكمة ونهائية! ولذا فالدوجماطيقية جامدة تعاند التطور والتجديد ومراعاة الظروف وتغير الأحوال،ولا تقبل النقاش ولا التغيير، حتى وإن تغيرت الظروف التاريخية، فهي مقدسة ومنزهة عن أي نقد.

وهذه الدوجماطيقية يرفضها كثير من علماء أصول الفقه الإسلامي الذين يراعون في تفكيرهم المصالح المرسلة، والضرورات، والاستحسان، وظروف العصر. طبعًا في إطار النصوص ظنية الدلالة وليست القطعية الدلالة،حيث إن الأخيرة قواعد عامة ومطلقة تصلح لكل زمان ومكان.



ومن أكبر النماذج الفقهية الممثلة لمكافحة ورفض الدوجماطيقية المنغلقة الإمام الشافعي الذي اختلف مذهبه الفقهي في مصر عن مذهبه القديم في العراق، ومن بين أسباب هذا الاختلاف مراعاة ظروف الزمان والمكان،طبعا-مرة أخرى- في إطار النصوص ظنية الدلالة .

لكن من جهة أخرى يتسم بعض علماء أصول الفقه بهذه السمة الدوجماطيقية، حيث يرفضون مراعاة ظروف المكان والزمان، ولا يأخذون بالمصالح المرسلة والاستحسان وغيرهما.كما نجد الدوجماطيقية عند بعض التيارات المتعصبة في علم الكلام وأصول الدين حيث يعولون على قدرة العقل التي يزعمون مطلقيته، ويعطونها الحق في تناول الصفات الإلهية! أو الذين يفهمون آيات الصفات فهما تشبيهيًا أو تجسيميًا استنادًا للفهم الظاهري لبعض النصوص.

ومن ناحية أخرى فإن من الخطل[2] الزعم بأن أي تعاليم بشرية هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان. فالبشر ذوو عقول نسبية متغيرة، ومن ثم فإن على الإنسان أن يسعى لمعرفة الحقيقة بالبحث في الكون، وفي النفس،وفي كلام الله المنزل.ولا شك أن ثمة فرقًا بين التعاليم البشرية المستندة إلى الوحي الإلهي والكون والواقع وبين التعاليم البشرية المجردة المبنية على الأهواء أو المبنية على الكتب المقدسة التي ثبت تحريفها.

ومما يعارض طبيعة التفكير العلمي وسنن الواقع زعم الأصولية الماركسية أن تعاليم ماركس وإنجلز ولينين إنما هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان! فقد أثبتت التجارب فشل الماركسية الذريع حتى في مواءمة ظروف العصر الذي نشأت فيه : النصف الثاني من القرن ١٩ ، والنصف الأول من القرن ٢٠. وذلك في الاتحاد السوفيتي وأوربا الشرقية،بل وفي بعض البلدان العربية.فما بالنا بالفشل الذي ستمنى به لو طبقت في عصور أخرى!

أما «الشكية المذهبية» التي تزعم بشكل يقيني- وهنا المفارقة- أن المعرفة غير ممكنة مطلقًا، فهي دوجماطيقية سلبية،أي هي القفاز نفسه ولكنه مقلوب.

وبطبيعة الحال فإن «الشكية المنهجية» غير «الشكية المذهبية»، فالشكية المنهجية هي مجرد خطوة في عملية التفكير نحو المعرفة المضبوطة، مثلما فعل إبراهيم عليه

السلام مع عقائد قومه في الكواكب والنجوم، فقد شك فيها وفق مراحل ذكرتها سورة الأنعام: ﴿فلما جن عليه الليل رأى كوكبًا قال هذا ربي فلما أفل قال لا أحب الآفلين . فلما رأى القمر بازغًا قال هذا ربي فلما أفل قال لئن لم يهدني ربي لأكوننّ من القوم الضالين .فلما رأى الشمس بازغة قال هذا ربي هذا أكبر فلما أفلت قال يا قوم إني بريء مما تشركون.إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفًا وما أنا من المشركين﴾ (الأنعام:٧٦-٧٩).

ومثل هذه الشكية المنهجية ليست دوجماطيقية على الإطلاق على العكس من الشكية المذهبية التي تجزم بشكل يقيني دوجماطيقي بأن المعرفة غير ممكنة مطلقًا!

أما القرآن فيؤكد إمكانية المعرفة ووجود معايير للمعرفة الحقة، وينتقد الأساليب الزائفة غير البرهانية، ويدعو للمعرفة التجريبية المبنية على النظر في الكون والآفاق والنفس، وغير ذلك من الأساليب التي توصل للمعرفة المضبوطة.

ويرفض القرآن بوضوح التسليم بأقوال السابقين دون الاستناد إلى براهين يقينية،فقال: ﴿وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئًا ولا يهتدون﴾ البقرة:١٧٠. وهذا أمر مستهجن وضد مبادئ العقل المنطقي وضد البداهة. لأن المعتقدات ينبغي أن تؤسس على براهين وليس على سلطة الرجال، ولذا قال الإمام علي:«إن الحق لا يعرف بالرجال».

ومن ثم انتبذ الطريقة الدوجماطيقية في التفكير التي تقوم على التسليم دون تمحيص، مثلما انتبذ —من جهة أخرى-الشك المذهبي المطلق لكونه غير مؤسس على برهان ولما تترتب عليه من آثار نفسية وحضارية مدمرة.

والموقف الفلسفي الإسلامي الأمثل هو الموقف النقدي الذي ينقد العقل لبيان قدراته وحدوده والشروط التي تحكم عمله وتبين ما الذي يستطيع العقل أن يعرفه، وما الذي لا يستطيع أن يعرفه، وما الطريقة المنضبطة التي يتوصل بها العقل إلى المعارف، فالعقل المنضبط بمعايير البرهنة والاستدلال العلمي له دور لا ينكر في عملية المعرفة بالواقع وفي الاستدلال على وجود الله تعالى، لكنه غير قادر على معرفة الغيب. مع الإقرار

الدوجماطيقية كسمة تظهر بوضوح في بعض المواقف الغربية التي تتخذ موقفًا معاديًا من الحضارات الأخرى وتزعم أن نموذجها الحضاري هو النموذج الأمثل بشكل مطلق! ولذا فهي تعمل جاهدة على تعميم هذا النموذج من خلال العولمة وترسيخ مفهوم صراع الحضارات ، التي تنظر فيه إلى حضارتها كممثلة للمدنية أما الحضارات الأخرى فهي بدائية!

بنسبية العقل البشري وتطوره بتطور العلم والمعارف، ومن ثم انتباذ الجمود الأيديولوجي النظري الذي تتسم به الدوجماطيقية التي تعارض التنوع والحوار والتجديد والارتقاء وسنن التغير.

الأقدام الفخارية للدوجماطيقي:

تتنوع أصول ومبادئ الدوجماطيقية بتنوع صورها وأشكالها. وهي لا تعدو أن تكون أقدامًا فخارية لقصر من الرمال، وتتمثل فيما يلي:

❖ اليقين المطلق دون براهين كافية:

الأصل الأول لكل دوجماطيقية هو اليقين المطلق التي تتسم به بعض المعتقدات اعتمادًا على التسليم دون الاستناد إلى براهين يقينية، ودون تمحيص أو تمهيد نقدي للأسس التي تقوم عليها.

❖ قدرة العقل المطلقة:

من أشكال الدوجماطيقية ذلك الاتجاه الذي يعتمد على الإيمان المطلق بقدرة العقل، فـ «يذهب إلى إثبات قيمة العقل وقدرته على المعرفة وإمكان الوصول إلى اليقين، وإذا كان مذهب الشك يوصي بالامتناع عن إثبات الحقائق أو نفيها،فإن الدوجماطيقية ترى أن العلم الإنساني لا يقف عند حد، وتؤكد قدرة العقل على المعرفة والتوصل إلى اليقين. وقد سارت هذه النزعة في فلسفة العقليين إبان القرنين السابع عشر والثامن عشر، ونحا نحوها التجريبيون الذين أكدوا إمكان المعرفة عن طريق التجربة»[٢].

ولذا فهي ضد الشكية حسب هذا الشكل الذي يذكره المجمع.

لكن من جهة أخرى حسب وجهة نظرنا- فإن الملحدين والمنكرين للعقائد الدينية دوجماطيقيون كذلك لأن موقفهم العقلي يستند إلى يقين مطلق وثقة كاملة في صحة موقفهم وتصوراتهم وفي جزمهم بعدم وجود الله ! يا لها من سذاجة!

وللدوجماطيقية العقلية أشكال ساذجة،مثل:«الدوجماطيقية الساذجة التي نلتقي بها عند رجل الشارع. فرجل الشارع متعصب لآرائه إلى أبعد الحدود ،لا يقبل أن يناقش آراءه ومعتقداته أحد، يعتقد في ذكائه المفرط وقدرته الخارقة على معالجة الأمور»[٤].

❖افتقاد الروح النقدية:

من الأصول التي تستند إليها كل الدوجماطيقيات افتقاد الروح النقدية. ومن هذه الزاوية تعد الدوجماطيقية مقابلاً للنقدية. وهذا المعنى هو الذي أشار إليه كنط في كتابه «نقد العقل المحض» عندما قال:«لا يتعارض النقد مع الطريقة الدوجماطيقية للعقل في معرفته المجردة من حيث كونها علمًا، لأنه يجب على العلم أن يكون دوجماطيقيًا دومًا،أي أن ينشئ براهين حاسمة استنادًا إلى مبادئ قبلية. ولكن النقد يعارض الدوجماطيقية،أي الادعاء بإمكانية التقدم إلى الأمام بواسطة معرفة مجردة مستنبطة من مفاهيم مجردة(المعرفة الفلسفية) ومستندة إلى مبادئ مثل تلك التي يستخدمها العقل منذ أمد بعيد،بلا بحث عن كيفية توصله إلى إقرارها ولاعن مدى حقه في إقرارها.

فالدوجماطيقية هي الطريقة الدوجماطيقية للعقل المجرد بلا نقد سابق لقدرته الخاصة»[٥].

ونجد في هذا النص أن الدوجماطيقية لها استخدمان:

أولهما:إنشاء البراهين العلمية القاطعة المستندة إلى مبادئ قبلية أي مبادئ عقلية أولية وضرورية غير مستمدة من التجربة، فهي قبل أي تجربة.

وهذا المعنى للدوجماطيقية غير متعارض مع النقدية. والنقدية هي الفلسفة التي تهتم بنقد العقل لبيان قدراته وحدوده والشروط التي تحكم عمله وتبين ما الذي يستطيع أن يعرفه وما الذي لا يستطيع أن يعرفه.

ثانيهما:التوصل إلى معارف ميتافيزيقية (أي معارف تتعلق بما بعد الطبيعة)، دون نقد سابق لقدرات العقل وبيان حدوده المعرفية. ودون بيان للكيفية التي توصل بها العقل إلى هذه المعارف الميتافيزيقية، ودون بيان وجه الحق الذي استند إليه العقل في إقراره لهذه المعارف. وهذه هي الطريقة الخاطئة للدوجماطيقية التي كان يستخدمها الفلاسفة الميتافيزيقيون حتى زمن كنط، أي حتى القرن الثامن عشر،مثل أفلاطون[٦]. وأوغسطين، وديكارت، وليبنتز وفولف،وغيرهم.

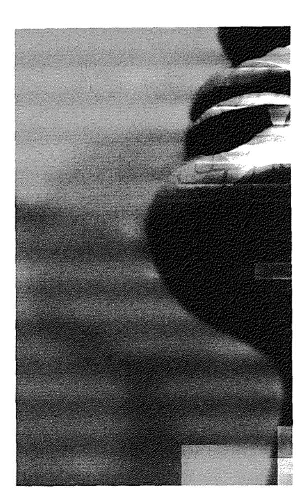
وبهذا المعنى الثاني تعارض الدوجماطيقية الفلسفة النقدية. وفي أحيان أخرى يستخدم كنط الدوجماطيقية كمعارض للشكية في معرض الحديث عن مصادر وطبيعة المعرفة[٧].

❖ سلطة الآباء أو الأجداد أو المفكرين أو العلماء أو غيرهم من أصحاب النفوذ:

يتجلى هذا الأصل في طريقة البعض في تأكيد معتقداته عن طريق دعمها بسلطة الآباء أو الأجداد أو المفكرين أو العلماء أو غيرهم من أصحاب النفوذ، وهذه هي طريقة الذين يقولون إن الحق يعرف بالرجال! وبهذا المعنى تكون الدوجماطيقية «نظرية تقرها السلطة الدينية، ويلتزم بها الأعضاء الواقعون تحت هذا السلطان»[٨]، دون تمحيص أو برهان كاف.

وهذا الشكل ذكره القرآن الكريم وانتقده عندما ذكر حجة الكافرين والمشركين في الدفاع عن عقائدهم الباطلة،فقال: ﴿وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئًا ولا يهتدون﴾(البقرة:١٧٠).

ليست الدوجماطيقية تيارًا فلسفيًا أو دينيًا ، وإنما هي -في أكثر معانيها انتشارًا- سمة تتسم بها كل فرقة أو مذهب أو فلسفة تزعم امتلاك الحقيقة المطلقة بشكل شامل ، ولا تقر بأنها قد تحتمل شيئًا من الخطأ أو النقص ، وتقطع بأن ما تحوزه من معارف ومعتقدات لا يقبل النقاش ولا التغيير ، حتى وإن تغيرت الظروف التاريخية



فتظهر هنا طريقة الكافرين الدوجماطيقية في تأكيد معتقداتهم بسلطة الآباء دون برهان عقلي ودون اهتداء إلى طريقة التفكير السليم.ولذا فالدوجماطيقية هنا هي «حيلة فكرية مخاتلة قائمة على تأكيد المرء لمعتقداته بأمر وسلطان، ودون القبول بأنها قد تحتمل شيئا من النقص أو الخطأ»[٩].

وهذا ما يرفضه القرآن الكريم، لأن المعتقدات ينبغي أن تؤسس على براهين وليس على سلطة الرجال، ولذا قال الإمام علي:«إن الحق لا يعرف بالرجال».ومن ثم انتبذ الطريقة الدوجماطيقية في التفكير التي تقوم على التسليم دون تمحيص.وفي تاريخ الفلسفة يستخدم هذا المعنى للدلالة على الدوجماطيقية، جاء في المعجم الفلسفي الصادر عن مجمع اللغة العربية:«...واستعمل اللفظ بعده(أي بعد كنط) للدلالة على التسليم دون تمحيص»[١٠].

الدوجماطيقية في التاريخ:

نشأت الدوجماطيقية منذ بدأ الإنسان يزعم أنه قادر على معرفة الحقيقة المطلقة، وفي نطاق الفلسفة يمكن القول إن أكثر المذاهب تمثيلاً للدوجماطيقية هي معظم الفلسفات القديمة،ومن المتعذر الحديث عن مضمون هذه الفلسفات في هذا السياق لأن الدوجماطيقية ليست مضمونًا بقدر ما هي سمة وموقف يزعم امتلاك الحقائق اليقينية المطلقة. وتعد فلسفات بارمنيدس، وأفلاطون، وأرسطو، والمدرسة الأفلوطينية الجديدة - نماذج للفلسفة الدوجماطيقية بامتياز. وقد ترك لنا بارمنيدس قصيدة «في الطبيعة» التي يذكر فيها ما يعتقد أنه الحقيقة المطلقة على نحو دوجماطيقي يقيني.أما أفلاطون فمحاوراته تحمل اعتقادًا دوجماطيقيًا بعالم المثل وبتصورات دوجماطيقية لطبيعة الكون والحياة والإنسان وشؤون السياسة والاجتماع البشري. ومن هذه المحاورات «محاورة الجمهورية» و «فيدون» و«مينون» و«القوانين» إلخ. ونجد الطابع الدوجماطيقي في ميتافيزيقا أرسطو لا سيما في كتابه «الميتافيزيقا». والحال نفسه في أعمال أفلوطين[١١] لكن مع مزيد من الدوجماطيقية المفرطة لا سيما في كتابه «التاسوعات». وفي العصور الوسطى معظم الفلاسفة المدرسيين وعلماء اللاهوت، مثل أوغسطين وأنسلم وتوما الأكويني.

أما في العصور الحديثة فقد اعتبر كنط الفيلسوف الألماني الفلسفات العقلية من أول ديكارت[١٢] حتى فولف[١٣] فلسفات دوجماطيقية، مرورًا بيسكال ومالبرانش واسبينوزا وليبنتز. ومن الفلسفات الدوجماطيقية كذلك الفلسفات العقلية في القرنين السابع عشر والثامن عشر، مثل فلسفة ديكارت وبسكال، ومالبرانش، واسبينوزا، وليبنتز[١٤]، وفولف. وقد اعتبر كنط أن فولف هو أكبر الفلاسفة الدوجماطيقيين جميعا لأنه لم يمهد طريق العلم بواسطة نقد العقل وبيان حدوده وقدراته. ويعتبر كنط أن دوجماطيقية فولف تشتمل على نقص لا يمكن أن ينسب إليه وحده لأنه ينسب كذلك إلى طريقة التفكير الدوجماطيقية الذائعة في عصره. وكرستيان فون فولف C.V.Wolff: فيلسوف ألماني ولد سنة ١٦٧٩م. ومات ١٧٥٤م. وله فضل على اللغة الفلسفية الألمانية، وكان تلميذ ليبنتز. ومن مؤلفاته «الفلسفة الأولى أو الانطولوجيا» و« الكوسمولوجيا العامة» و «علم النفس التجريبي» و«اللاهوت الطبيعي» وغيرها. وبعد فولف نجد فلسفة هيجل في القرن التاسع عشر[١٥]،حيث زعمت امتلاك الحقيقة المطلقة وفسرت كل شيء بطريقة دوجماطيقية شاملة، واعتبرت نفسها

الفلسفة المطلقة التي حازت كل معرفة بالحقيقة. ويمكن القول إن أكبر فلسفة اتسمت بالدوجماطيقية في العصر الحديث هي فلسفة هيجل.

ومن أكبر الممثلين للدوجماطيقية في القرن العشرين الأصولية الماركسية التي تزعم أن تعاليم ماركس ولينين هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان. والأصولية الماركسية تتسم بالجمود الأيديولوجي النظري وهي سمة أي مذهب دوجماطيقي يرفض التجديد.

وفي الفلسفة المعاصرة، فإن الدوجماطيقية هي سمة الأصولية الماركسية التي تزعم أن تعاليم ماركس هي مبادئ وقواعد مطلقة تصلح لكل زمان ومكان. وهؤلاء قد تعرضوا لنقد شديد من الماركسيين الذين ينظرون بمرونة إلى تعاليم ماركس، كما أن الدوجماطيقيين الماركسيين هاجموهم لأنهم فسروا تعاليم ماركس بطريقة تتلاءم مع المتغيرات الدولية، يقول روزنتال ويودين :«إنهم يقومون بالهجوم على الماركسيين الذين أغنوا النظرية بفروض propositions ونتائج وتعميمات generalizations تتلاءم مع المهام tasks التي يقدمها العصر الجديد»[16]. مما يؤكد جمود الأصولية الماركسية، ومن ثم يؤكد دوجماطيقيتها.

وهكذا نجد أن كثيرًا من المدارس الفلسفية والفلاسفة الأفراد الذين تتسم مواقفهم بإحدى سمات الدوجماطيقية، أو الذين تشتمل مذاهبهم على أصل أو أكثر من أصول الدوجماطيقية، ومن ثم تتخذ فلسفاتهم شكلًا أو أكثر من أشكال الدوجماطيقية المذكورة آنفًا. ومن المتعذر إحصاء الفلسفات والمذاهب الدوجماطيقية، خاصة أن الدوجماطيقية سمة وليست مذهبا دينيًا أو عقليًا محددًا، بل هي سمة سارية في معظم المذاهب، ولو عددناها لبلغت العشرات!كما لو عددنا رجالها لبلغوا المئات إن لم يكن الآلاف!

فالعقل المغلق سمة كثير من المذاهب والتيارات، وهو المسؤول الأول بعد المصالح الاقتصادية عن الصراع الحضاري، بل هو منشأ الحروب العقائدية التي لا تزال تشتعل بين الحين والآخر، حتى لو كانت تتخفى وراء شعارات أخرى! ومن هنا فإن العودة إلى الموقف القرآني السمح إزاء الحضارات والأديان والتنوع الإنساني باتت أمرًا ملحًا. ■

الهوامش

١ - المُخاتلة: مَشْيُ الصيّاد قليلاً قليلاً في خُفْية لئلا يسمعَ الصيدُ حِسَّه، ثم جُعل مثلاً لكل شيء وُرِّي بغيره وسُتر على صاحبه: من خَتَله إذا خَدَعه. وخَتَلَ الذِّئبُ الصَّيدَ: تَخفَّى له؛ وكلُّ خادع خاتلٌ وخَتُولٌ.

٢ - الخطَل: المَنْطقُ الفاسد، وقد خَطِل في كلامه وأخْطل. ابن الأثير أبو السهادات، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق طاهر أحمد الزاوي - محمود محمد الطناحي، بيروت، المكتبة العلمية، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ج: ٢ ص: ٥٠.

٣- مجمع اللغة العربية،المعجم الفلسفي، مصر،الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،١٣٩٩هـ ، ص٨٥.

٤ -د.يحيى هويدي،مقدمة إلى الفلسفة العامة،مصر ، دار الثقافة،١٩٨٢،ص١٢١.

٥- Kant, Critique of pure Reason, tr. N.K. Smith, London, Macmillan, ١٩٢٩. preface to 2th edition. P ٤٢.

٦ -أفلاطون Plato :فيلسوف يوناني ولد حوالي ٤٢٧ق.م.ومات حوالي سنة ٣٤٧ق.م.

٧ -انظر مقارنة بين الدوجماطيقية والشكية من وجهة نظر كنط عند: D.E.Cooper, World Philosophies, Oxford, Blackwell, ١٩٩٦. pp. ٢٩٦-٢٩٨.

٨ -د.مراد وهبة ،المعجم الفلسفي،مصر،دار قباء،١٩٩٨.

٩ - أندريه لالاند، معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية، مترجم إلى العربية تحت عنوان «موسوعة لا لاند الفلسفية»،ترجمة د.خليل أحمد خليل،تعهده وأشرف عليه حصرًا : أحمد عويدات،بيروت-باريس،دار عويدات،١٩٩٦،ط ١،ج١، ص٢٩٧.

١٠ -مجمع اللغة العربية،المعجم الفلسفي،ص٨٥.

١١ -أفلوطين Plotinus:فيلسوف مصري يوناني ولد على الأرجح سنة ٢٠٣م. ومات ٢٦٩ أو ٢٧٠م.

١٢ -يمكن القول إن دوجماطيقية ديكارت دوجماطيقية لاهوتية وما العقلانية عنده إلا قناع مضل. ويمكن الرجوع في هذا الصدد إلى: د.محمد عثمان الخشت، أقنعة ديكارت العقلانية تتساقط،القاهرة، دار قباء،١٩٩٦.

١٣ -كرستيان فون فولف C.V.Wolff: فيلسوف ألماني ولد سنة ١٦٧٩م. ومات ١٧٥٤م.

١٤ -يجد القارئ تفاصيل فلسفة ليبنتز وبيان مظاهر دوجماطيقيتها ومعارضتها للعقل النقدي في كتابنا:فلسفة العقائد المسيحية:دراسة نقدية في لاهوت ليبنتز،مصر،دار قباء،١٩٩٨.

١٥ - لمعرفة تفاصيل دوجماطيقية فلسفة هيجل لا سيما في موقفها من الأديان يمكن الرجوع إلى كتابنا:

- الأديان :تأويل نقدي لفلسفة الدين عند هيجل،القاهرة،دار غريب،١٩٩٤.

١٦ - Rosenthal M. & Yudin, A dictionary of Philosophy, Moscow, Progress Publishers. ١٩٦٧ p.١٢٩.


المعرفة

الإدارة بالأحذية!

صلاح صالح معمار - المدينة المنورة

طرح لنا العالم والمفكر العالمي الدكتور «إدوارد دي بونو» ثلاث ستات: فالست الأولى كانت للتفكير، والست الثانية كانت للعمل، والست الثالثة كانت للقيم.

فكان اسم الست الأولى «قبعات التفكير الست «Six Thinking Hats»، واسم الست الثانية «أحذية العمل الست six action shoes» وأما الست الثالثة كانت «ميداليات القيم الست six value medals».

طبعًا الجميع أصبح تائهًا بين «الستات» ويريد معرفة المزيد عنهن. لهذا سوف أحاول أن أتطرق إلى كل ست على حدة إلى أن يعلن لنا الدكتور «إدوارد دي بونو» ارتباطه «بالست» الرابعة!

أولاً: قبعات التفكير الست «Six Thinking Hats»:

نتصور أن العقول بين الناس متفاوتة وأن لكل شخص حجمًا معينًا من العقل، والصحيح أن العقول واحدة ولكن الاختلاف والتباين يكون في التفكير، وقد وضع العالم «إدوارد دي بونو» ست قبعات ملونة يرتديها الناس كل حسب تفكيره وسأذكرها مع ذكر أبرز صفاتها:

❖ التفكير المحايد. يرتدي صاحبه القبعة البيضاء، ومما يميزه أنه:

يجيب إجابات مباشرة ومحددة على الأسئلة.

ينصت جيدًا، متجرد من العواطف.

يهتم بالوقائع والأرقام والإحصاءات.

يمثل دور الكمبيوتر في إعطاء المعلومات أو تلقيها.

❖ التفكير السلبي. يرتدي صاحبه القبعة السوداء، ويمتاز بأنه:

التشاؤم وعدم التفاؤل باحتمالات النجاح.

كثرة انتقاده للأداء، وتركيزه على العوائق والتجارب الفاشلة إلى أن يصبح أسيرها.

يستعمل المنطق الصحيح وأحيانًا غير الصحيح في انتقاداته.

❖ التفكير الإيجابي. وصاحب هذا التفكير يرتدي القبعة الصفراء، وهو:

- متفائل وإيجابي و مستعد للتجريب.
- يركز على احتمالات النجاح و يقلل احتمالات الفشل.
- لا يستعمل المشاعر والانفعالات بوضوح بل يستعمل المنطق بصوره إيجابية.
- يهتم بالفرص المتاحة ويحرص على استغلالها.

❖ التفكير العاطفي. ولصاحبه القبعة الحمراء، وهو:

- دائمًا يظهر أحاسيسه وانفعالاته بسبب و بدون سبب.
- يهتم بالمشاعر حتى لو لم تدعم بالحقائق والمعلومات.
- يميل للجانب العاطفي وآراؤه وتفكيره تكون على أساس عاطفي وليس منطقيًا.
- قد لا يدري من يرتدي القبعة الحمراء أنه يرتديها، لطغيان ميله العاطفي.

❖ التفكير المنظم والقيادي. ولصاحبه القبعة الزرقاء، وهو:

- يبرمج ويرتب خطواته بشكل دقيق.
- يتميز بالمسؤولية والإدارة في أغلب الأمور.
- يتقبل جميع الآراء و يحللها ثم يقتنع بها.
- يستطيع أن يرى قبعات الآخرين ويحترمهم ويميزهم.

❖ التفكير الإبداعي. يرتدي صاحبه القبعة الخضراء، ويمتاز بأنه:

- يحرص على كل جديد من أفكار وتجارب ومفاهيم.
- مستعد لتحمل المخاطر والنتائج المترتبة.
- دائمًا يسعى للتطوير والعمل على التغيير.
- يستعمل وسائل وعبارات إبداعية مثل ماذا لو، هل، كيف، ربما.

- يعطي من الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة.

هذه الصفات لجميع القبعات باختصار، علمًا أن بعض الناس بإمكانهم ارتداء أكثر من قبعة في يوم واحد حسب المواقف التي يتعرضون لها. وقد نحتاج أن نرتدي القبعة السوداء في أوقات كثيرة مثلاً في الأمور التجارية عندما نحسب ونخطط للربح والخسارة وتقييم المنافسين بالنسبة لنا وهكذا.

ثانيًا: «أحذية العمل الست» «six action shoes»:

إن الحذاء يستخدم للوصول إلى مكان ما، وإن الأحذية بالنسبة للعمل مثل القبعات بالنسبة للتفكير فتحتاج المواقف إلى أنماط مختلفة من العمل، فكل لون وشكل للحذاء يدل على أنماط العمل وهي:

❖ حذاء البحرية الأزرق:

إن الأزرق هو لون العديد من الملابس الرسمية وأيضاً يدل على لبس القوات البحرية، مما يوحي لنا بالقواعد الرسمية، فيدل هذا الحذاء على النمط الروتيني في العمل، وهو نمط جيد في كثير من الأحيان ولكن المبالغة في استخدام الروتين قد يكون أمرًا سيئًا.

❖ الحذاء الرياضي الرمادي:

يوحي اللون الرمادي بالغموض والضبابية والصعوبة في رؤية الأمور، فهذا النمط يهتم بالاكتشاف والاستقصاء وجمع الأدلة وإن الغاية من العمل هو تلك النشاطات التي توصلني في النهاية إلى جمع معلومات.

❖ الحذاء البني المتين:

البني هو لون عملي يوحي بالأرض والقواعد والأقدام التي تقف بثبات على الأرض، كما أنه يوحي بالطين والأوضاع المضطربة التي لا يمكن تحديدها بشكل واضح. فالحذاء المتين حذاء عملي يمكن استخدامه في المهمات الشاقة وأحد مبادئه «افعل ما تراه منطقيًا وعمليًا»، لأن نمط هذا الحذاء يتضمن النفعية، فنجد هنا أن نمط هذا الحذاء يعاكس تقريبًا الرسمية التي يتصف بها حذاء البحرية.

❖ الحذاء المطاطي البرتقالي:

إن اللون البرتقالي يوحي بالخطر والانفجار والانتباه والتحذير، وتوحي المطاطية برجال الإطفاء والإنقاذ فلهذا النمط علاقة بالخطر والحالات الطارئة، حيث الحاجة إلى فعل طارئ والأمان هو المطلب الأساسي.

❖ الخف الوردي:

يوحي هذا اللون بالدفء والنعومة لذلك يوحي نمط عمل الحذاء الوردي بالرعاية والتعاطف والانتباه إلى المشاعر الإنسانية والإنصات وأخذ مشاعر العاملين في عين الاعتبار والتعامل الحسن معهم.

❖ «حذاء» ركوب الخيل الأرجواني:

اللون الأرجواني هو لون الإمبراطورية الرومانية وهو يوحي بالسلطة، و«حذاء» ركوب الخيل يوحي بركوب الخيل أو دراجة نارية، فنمط هذا الحذاء يعني القيام بدور يمنحه



المنصب أو السلطة. هناك عنصر قيادة في هذا النمط فالشخص هنا لا يتصرف بمقتضى إمكاناته فقط، وإنما بمقتضى الدور الرسمي المعطى له.

وهنا نشير إلى إمكانية مزج أو مزاوجة أكثر من حذاء واستخدامها كأنماط مختلفة في العمل فعلى سبيل المثال البحرية والرمادي: استقصاءات روتينية ورسمية. البحرية والبني: سلوك روتيني مع احتمال المرونة والمبادرة. البحرية والبرتقالي: إجراء روتيني في حالة طارئة.

ثالثا: «ميداليات القيم الست six value medals»

الميدالية عبارة عن رمز للجدارة والاستحقاق لذلك يمنح الأبطال في كل الألعاب هذه الميداليات الذهبية والفضية والبرونزية. فميداليات القيم الست عبارة عن معنى للجدارة والرمز يعني مستوى القيمة. وكفكرة سريعة لميداليات القيم الست نذكرها في الأسطر التالية:

❖ الميدالية الذهبية

تتعلق هذه الميدالية بالقيم الإنسانية أي القيم التي تؤثر في البشر. فالقيم الإنسانية هي أهم القيم على الإطلاق لذا رمز لها بالميدالية الذهبية فالذهب عنصر غال. والمقصود بالقيم الإنسانية هنا شقان: شق سلبي مثل الطغيان والاستبداد والظلم والاستعباد والاضطهاد، فمنع ظهور هذه القيم السلبية يعتبر قيمة مهمة بحد ذاتها والشق الإيجابي هو الإدراك والتقدير والتشجيع والشكر والشعور بالأهمية والثقة والمساعدة والأمل والكرامة والتعاطف وغيرها.

❖ الميدالية الفضية

تسلط هذه الميدالية الضوء على القيم التنظيمية وهذا يعني القيم المتعلقة بالهدف من المنظمة، والمنظمة ممكن أن تكون عائلة أو مجموعة من الأصدقاء أو ناديًا أو عالم التجارة وهذا يعني الربحية ، إذًا الفضية مرتبطة بالمال وهناك نوعان من القيم الفضية ينظمهما سؤالان:

- كيف تحقق المنظمة أهدافها المرجوة؟
- ما مدى النجاح الذي ستحققه المنظمة؟

❖ الميدالية الفولاذية

هذه الميدالية خاصة بالقيمة النوعية أو الجودة ، والجودة هي درجة الامتياز التي صمم شيء من أجلها، فتتعلق هذه الميدالية بالجودة في المنتج أو الخدمات أو الأداء أو العلاقات أو الاتصال مع الآخرين.

❖ الميدالية الزجاجية :

تشتمل على عدد من القيم المترابطة نابعة من الابتكار والبساطة والإبداع.

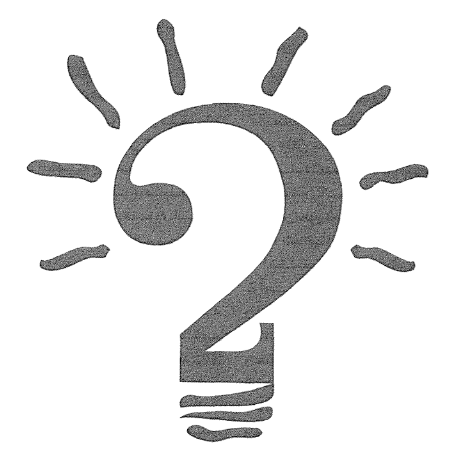
فالزجاج مادة هشة بسيطة مصنوعة من الرمل ولكن باستخدام الزجاج تستطيع أن تستخدم إبداعك لتصنع الكثير فهي تتعلق بالقيم المرتبطة بالتغيير، كل ما نفعله أو نفكر فيه يمكن تطويره من خلال التفكير الإبداعي.

❖ الميدالية الخشبية :

تختص هذه الميدالية بالقيم البيئية في أوسع معانيها، فهي تقيم تأثير القرار والمشروع والنشاط والتغيير على الطرف الثالث الذي لا يرتبط بشكل مباشر بالعملية ولكنه يتأثر بها، تتضمن قيم الميدالية الخشبية أن تضع في اعتبارك أمورًا خارج محيط اهتمامك، أي ما هو تأثير القيم على البيئة والمجتمع والآخرين.

❖ الميدالية النحاسية :

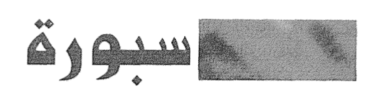
تتعلق هذه الميدالية بالقيم الحسية الإدراكية، فعلى سبيل المثال نقول كيف سيكون هذا الشيء؟ أو كيف سينظر إليه الآخرون؟ إن الإدراك الحسي شيء حقيقي حتى وإن لم يكن واقعيًا، هناك اعتقاد بأن الجميع يستطيعون أن يروا الحقيقة، وهناك اعتقاد أن الجميع يستطيعون رؤية الأشياء كما هي في الحقيقة، والحقيقة أن كل هذه الاعتقادات خاطئة، حيث يتفاعل الناس مع عالمهم الشخصي وليس مع الحياة الواقعية كما أنه عند التخطيط لمشروع ما أو ابتكار فكرة جديدة لا بد من البحث في كيفية النظر الى هذا الموضوع. ■





المجلة «الثانية» في العالم العربي

- إغواء الشيطان لم يكن لحواء وحدها
- من الذي أطلق الرصاص؟
- ٨٩,٥٪ من الشعب الأردني قاطع منتجات الدول التي أساءت للرسول عليه السلام
- أمشاط الضوء



تعقيبًا على ملف «الشيطان»

إغواء الشيطان لم يكن لحواء وحدها

صلاح عبدالستار الشهاوي - مصر

طالعت واستمتعت بقراءة ملف «تعوذوا من الشيطان الرجيم» العدد ١٣١ صفر ١٤٢٧هـ. ولما كان لي اهتمام بنفس الموضوع يسعدني أن أضيف بعض النقاط الخاصة بالموضوع.

بداية الاستهلال قول الله تعالى: ﴿إن الشيطان لكم عدو فاتخذوه عدوًا إنما يدعو حزبه ليكونوا من أصحاب السعير﴾ فاطر آية ٦. للشيطان أسماء وألقاب في التاريخ الإنساني. ففي الديانة المصرية القديمة كان اسمه «ست» أو«ستان» لاحظ هنا أنهما قريبا الشبه بلفظ «شيطان». وفي الهندية القديمة «راكشاس والبيشاش» وفي الفارسية «أهرمن» وفي اليونانية «زيوس» وفي اللغة الإنجليزية «satan».

أما في التوراة الشيطان «إله» يتآمر مع النبي يعقوب ليسرقا المواشي من الناس. كما أن هذا الإله في لحظة غضب يقرر أن يبيد شعبًا بأكمله لولا تدخل موسى في الوقت المناسب إذ أمر ربه بالرجوع عما نوى ويكف شره عن بني إسرائيل فيصرخ فيه بقوله كما جاء في التوراة «ارجع عن حمو غضبك واندم على الشر بشعبك فندم الرب على الشر الذي قال إنه يفعله بشعبه» بهذا الأسلوب يتطاول اليهود على الله - سبحانه وتعالى - فالإله عندهم كالشيطان شرير وحقود وعنصري يكره جميع الأمم التي خلقها ما عدا الشعب المختار!

وتتفق القصة اليهودية مع المسيحية في أن الحية هي التي أغرت حواء بالأكل من الشجرة وليس الشيطان، وأن حواء هي السبب في إخراج آدم من الجنة بسبب أكلها من الشجرة ثم بعد ذلك أعطت زوجها آدم. جاء في العهد القديم (التوراة) سفر التكوين في الإصحاح الثالث «قالت الحية للمرأة لن تموتا بل الله عالم أنه يوم تأكلان منه تتفتح أعينكما وتكونا كالله عارفين بالخير والشر فرأت المرأة أن الشجرة جيدة للأكل وأنها بهجة للعيون وأن الشجرة شهية للنظر فأخذت من ثمرها وأكلت وأعطت رجلها أيضًا».

وجاء في إنجيل متّى، الإصحاح الخامس والعشرين ٤١:١ «استعان الشيطان بالحية لدخول الجنة فقد حاول الاحتيال على جميع الحيوانات فخاب سعيه فبدأ بالطاووس الذي كان رآه مرة على أبواب الجنة ووعده بأن يذكر له ثلاث كلمات تعصمه من الموت إذا سمح له بالدخول، ولكن الطاووس أبى، وروى ما وقع للحية التي أباحت لإبليس بأن يجلس بين فكيها ودخلت به الجنة وكان إبليس وثيق الصلة بحواء فراح عندئذ يتحدث إليها من فم الحية وأنبأها بثمرة الشجرة التي تضمن لها الخلود فيما رواه ملك من الملائكة. فلما مضت حواء إلى الشجرة ظهر لها إبليس في صورة ملك، فكان له ما هو معروف مشهور وطرد إبليس وآدم وحواء من الجنة وحلت عليهم اللعنة».

وشخصية الشيطان في الدين المسيحي أكثر وضوحًا من الديانة اليهودية فهو فيها رمز للشر والفساد، ففي إنجيل لوقا، الإصحاح الرابع، هذه الفقرة التي وردت عما جرى لعيسى من إبليس في زعمهم «ثم أصعده إبليس إلى جبل عال. وأراه جميع الممالك المسكونة لحظة من الزمان وقال له إبليس: لك أعطي هذا السلطان كله ومجدها. لأنه قد دُفع إلي وأنا أعطيه لمن أريد فإن سجدت أمامي يكن لك الجميع. فأجابه يسوع: اذهب يا شيطان، إنه مكتوب: للرب إلهك تسجد وإياه وحده تعبد». على أنه لم يتحدث النصارى عن الشيطان بوضوح (نوعا ما) إلا في إنجيل «برنابا» الذي لا تعترف به الكنسية!

أما صورة الشيطان (إبليس) في التراث الإسلامي، فنجدها أكثر وضوحًا في معنى الاسم. فهو إبليس من الأصل «بلس» لأنه أبلس من رحمة الله وقد سمي أيضًا الشيطان، وعدو الله، والعدو، والشيطان

ليس اسم علم.

وفي القاموس المحيط «إبليس مأخوذ من أبلس أي يئس وتحيز» وفي المصباح المنير «أبلس من رحمة الله أي يئس ومنه سمي إبليس. ووزن إبليس -إفعيل- اشتق من الإبلاس وهو اليأس من رحمة الله، قال علماء اللغة: لا نظير له بين الأسماء فشبه بالأسماء الأعجمية. ومنهم من جعله اسمًا أعجميًا غير مشتق ومن أسمائه أيضًا: الحارث والحكم وكنيته أبو مرة. والشيطان اسم يطلق على إبليس وذريته وأعوانه وهو اسم يدل على التمرد ومأخوذ من شطن أي البعد عن الخير أو مأخوذ من شاط يشيط إذا هلك».

ورد اسم إبليس في القرآن الكريم في ١١ آية، كما ورد اسم الشيطان في القرآن الكريم في ٥٦ آية.

أما قصة إغواء حواء لآدم وإخراجه من الجنة بسبب أكلها من الشجرة ثم إيعازها لآدم بالأكل منها فإن القرآن الكريم ينفي استقلال حواء بالتهمة كما جاء في اليهودية والمسيحية، وبيان ذلك أن الآيات التي حوت القصة لم يذكر فيها اسم حواء مطلقًا، كما لم يذكر في غيرها من آيات القرآن الكريم وإنما ذكرت باسم «زوج آدم» وإن إغواء الشيطان لم يكن لها وحدها بل كان الإغواء حسبما ورد في القرآن إما لآدم وزوجه وإما لآدم نفسه. قال تعالى ﴿وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغدًا حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين. فأزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كانا فيه وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدو ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين﴾ البقرة آية ٣٥، ٣٦. ﴿فوسوس لهما الشيطان ليبدي لهما ما ووري عنهما من سوآتهما وقال ما نهاكما ربكما عن هذه الشجرة إلا أن تكونا ملكين أو تكونا من الخالدين﴾ الأعراف ٢٠. هكذا يورد القرآن صراحة أن إغواء الشيطان لم يكن لحواء وحدها ولا لحواء أولاً، بل الأكثر من ذلك أن يورد القرآن ذكر وسوسة الشيطان لآدم وحده كما في سورة طه ﴿فوسوس إليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى﴾ طه آية ١٢٠، وهذا ينافي ما جاء في التوراة والإنجيل. والله أعلى وأعلم.■

ما عدتُ مأسورًا

شعر: مروان المزيني - المدينة المنورة

نحن الذين ترعرعت أيامُنا ... في ظل تشريع هنا قد أُنزلا
نحن الأحبة حيث قال نبيُّنا ... من قد أحب الله يحيا مُبتلى
فينا الإعاقة بيد أنّ عقولنا ... تأبى الركون إلى الهوان مطولا
إنا نفضنا العجز عن أجسادنا ... بالعلم حتى صار فينا الأمثلا
لا، لست خجلانًا فلست بناقص ... ما عدت مأسورًا بها أو مثقلا
إني اتبعت الهدي هدي محمد ... خير الأنام وقد أتانا مرسلا
إني نهلت من المعارف جلها ... فالعلم صار لما أردت معولا
إني رضيت العزَّ لستُ بغيره ... أرضى فعقلي بالمعارف قد علا
إني أجوب الكونَ رغم إعاقتي ... ما عدت في ضعفي أعيش مُجندلا
من كان يبذل للحياة قليلها ... فأنا أجاهد كي أعيش مكمّلا
هذي الحياةُ وما يُسيّر أمرَها ... إلا الذي فوق السماوات اعتلى
وهو الحكيم إذا قضى وبحكمة ... إن شاء عجل أمره أو أجلا
وهو الذي وعد العباد بعونه ... إن هم أعانوا من بهمٍ أُثقلا
لا يُعدم الخير النقي بمؤمنٍ ... فالله بالخير العميم تفضلا

سبورة

تعليقًا على ملف «المقاطعة»

٨٩,٥٪ من الشعب الأردني قاطع منتجات الدول التي أساءت للرسول عليه السلام

مركز عالم المعرفة لاستطلاعات الرأي - الأردن

قام «مركز عالم المعرفة لاستطلاعات» الرأي بإجراء استطلاع حول رأي الشعب الأردني في كيفية التعامل مع الإساءة للرسول صلى الله عليه وسلم، خلال الفترة ما بين ٢/٢٠ - ٢٠٠٦/٢/٢٣م.

وتم تنفيذ المسح بواسطة الهاتف وعلى عينة طبقية منتظمة سحبت بالطريقة العلمية المتبعة بالتنسيق مع دائرة الإحصاءات العامة، مكونة من ١٠٧٣ مواطنًا أردنيًا من الجنسين. وبلغت نسبة الاستجابة ٨٦٪. وقد بلغ خطأ المعاينة (معامل الاختلاف C.V) ٢٪.

وقد أظهر الاستطلاع تأييد الأردنيين وبنسبة عالية جدًا ٨٨,٥٪ من العينة لفكرة القيام بمسيرات سلمية للتنديد بالجهات التي أساءت للرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ويرى عشرهم تقريبًا ١٠,٣٪ أن لا جدوى من المسيرات.

أما بالنسبة إلى الاحتجاج الدبلوماسي المتمثل بقطع العلاقات الدبلوماسية أو سحب سفراء الدول العربية والإسلامية من الدول التي تسيء إلى الرسول عليه الصلاة والسلام، فقد أيد ٦٥,٤٪ من المستجوبين قطع العلاقات الدبلوماسية، بينما لم يؤيد ما نسبته ١٧,٣٪ هذا الأسلوب.

أما النوع الثالث من الاحتجاجات فهو المقاطعة الفعلية لمنتجات الدول التي أساءت إلى الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام، حيث أفاد ٨٩,٥٪ من العينة بمقاطعة المنتجات سواء بشكل كامل أو جزئي. ولم يعارض مقاطعة المنتجات سوى ١٠,٥٪ فقط من المشاركين في الاستطلاع.

وحول شدة المقاطعة المتوقعة (الاحتجاج) فيما إذا صدرت الإساءة من إحدى الدول العظمى، فقد أفاد ٩٤,٧٪ من المستجوبين أنهم سوف يقاطعون منتجات الدولة العظمى، بينما أفاد ٥,٣٪ فقط من المشاركين في الاستطلاع أنهم لن يشاركوا في المقاطعة.

وإذا حدثت الإساءة، فإن شريحة ضئيلة من السكان ٧,٢٪ تقبل اعتذار الجهة المسيئة، وأقل منها ٥,٢٪ تقبل اعتذار الحكومة. وإذا اقترن اعتذار الجهة المسيئة مع اعتذار الحكومة فإن ذلك يرضي حوالي ثلث المجتمع ٣١,٩٪. ومقابل هذه النسبة المتدنية، فقد أظهر الاستطلاع أن أكثر من نصف المجتمع وبنسبة ٥٥,٧٪ يرون أن الاعتذار غير كاف.

وقد أيد فرضية تعمد الجهات الإعلامية في العالم الإسلامي الإساءة للأديان الأخرى ما نسبته ٤,٣٪، إلا أن الأغلبية الساحقة ٨٤,٥٪ ترى أن الإساءة المتعمدة لا تحدث.

ويعتقد ٤٣,١٪ من المشاركين في الاستطلاع أن هناك جهات دولية معادية للإسلام والمسلمين تخطط للإساءة للرسول الكريم عليه الصلاة والسلام، وأن



٢٥٪ آخرون يعتقدون باحتمالية وجود هذه الجهات. وكانت نسبة الذين لا يعتقدون أن هناك جهات دولية تخطط للإساءة ١,٥٪. بينما الذين أفادوا بأنهم لا يعرفون كانوا ٢٦,٨٪.

ولدى سؤال المشاركين في الاستطلاع فيما إذا كانوا يعتقدون أن للثقافة الغربية والمناهج التعليمية الغربية دورًا في الإساءة للرسول الكريم عليه الصلاة والسلام وللمقدسات الإسلامية أجاب ٢٢,٦٪ أن لا علاقة لها، والغالبية ٧٧,٤٪ أفادت بوجود دور لها في الإساءة.

وقد كان تأييد استخدام سلاح النفط واضحًا في كيفية التعامل مع الدول التي تكرر الإساءة، إذ أيد ٨٣,٤٪ من المشاركين استعمال هذا السلاح.

أما أسلوب الحوار مع الآخر، فيعتقد ٤٣,٢٪ من المستطلعين بفائدتها، و٢٣,٢٪ بعدم فائدتها، بينما أفاد ٣٣,٦٪ بأنه ربما تفيد. ■

تعليقًا على ملف «المقاطعة»

إذن نضيع !

سيناء سمير سالم - صنعاء

كنت أتناول وجبة الإفطار الخاصة بي والتي كانت عبارة عن ساندويتش بالجبن. كنت أقضم وأقضم، وفجأة، انتفضت.. لعله منتج دنماركي! مررت بعيني سريعًا إلى حيث مكتوب بلد الصناعة في علبة الجبن، ولما لم أتبين حروف كلمة «دنماركي» تنفست الصعداء، واستمررت في الأكل أحمد الله وأشكره على أن الجبن كان صناعة نمساوية. لكني لم أستطع أن أبتلع اللقيمات الأخيرة بسبب الغصة التي أخذت مكانها في حلقي. إلى هذا الحد يكون المستهلك العربي مذلولاً باستهلاكه للمنتجات الأوروبية؟! نراه يقلب المنتجات بحثًا عن دول منتجة لم تشهر بعد عداءها للإسلام والمسلمين. وماذا لو تكاتفت الدول المنتجة وأنتجت عداوة موحدة؟ هكذا دار السؤال الساذج في ذهني، ولم أجد سوى إجابة أكثر سذاجة وضعفًا، إذن نضيع!

بعد ما حدث اليوم مساء جعلني ألوم نفسي على هشاشة تفكيري وسطحيته، ودعوت ربي أن يعين بلاد المسلمين على الإنتاج والتصنيع لصون كرامة وحياة المسلمين «اللهم آمين». ما حدث في المساء هو أني جلست أتناول عشائي المكون أيضًا من الجبن والمربى، وتذكرت فجيعة الصباح عن البلد المصنع لهذا الجبن الذي بين يدي، تحدثت إلى أمي قائلة: ماذا سنفعل وقد انضمت فرنسا أيضًا إلى مهزلة الشتم والسب، فقائمة المنتجات المحظور شراؤها في زيادة مستمرة؟ ردت أمي بكل ثبات وبساطة: سنأكل رغيفًا «حاف» فداء لرسول الله صلى الله عليه وسلم. طأطأت رأسي من رد أمي ربة البيت التي اعتبرها العالم «المتحضر» امرأة أمية كونها لا تحمل الشهادات. شعرت بحرقة في معدتي وألم في رأسي.. إن نقاط ضعف الإنسان تهدمه وتفتته وتنال منه بشكل أبشع من لو تكالبت عليه أمم الأمم وهو ثابت راسخ على مبدأ أو عقيدة. وهذا ما رأيته في رد أمي الحبيبة. ■



سبورة

دميم.. لكنه عظيم!

سعد مليك العوفي - المدينة المنورة

يغلو كثير من الناس في تقييم الصفات الشكلية، فيقدمونها بل لا يلتفتون إلى غيرها! حتى إنك لترى المرء يتشدق ويتفيهق لا علم له فترمقه الأعين لمنظره لا لمنطقه. وبدل أن يتركز الاهتمام على رقي الروح ونباهة العقل تركز على أناقة الثوب وجمال الشكل! ولو تأمل العاقل لوجد أن قيمة المرء فيما يحسن. كما قال الإمام علي -رضي الله عنه - إذ هي ليست في عظمه الطويل أو جسمه الجميل أو وجهه الصقيل فكل ذلك لا يد للمرء فيه من قريب أو بعيد. وقصارى ما نمنحه من قيمة لجمال الشكل أنه حظ أعطيه صاحبه. عليه أن يشكر الله عليه دون أن يتيه أو ينتظر شيئًا من الامتيازات.

إننا لم نقرأ أو نسمع لمترجم أو باحث استعرض سيرة وسيم لا فضل له. بل كم سمعنا وقرأنا تراجم لذوي دمامة حازوا فضلاً أو نالوا علمًا أو أدبًا أو جادوا بأعمارهم فحفظهم التاريخ. وتاريخنا الإسلامي يحفل بنماذج يجف دون الإحاطة بها المداد. ولكننا نضرب المثل برجل من غير تراثنا ذاك هو الزعيم الهندي «مهاتما غاندي» فإن من عرف دمامة وجهه وقصر جسمه عرف أن العظمة ليست بهذا العظم واللحم، وإنما هي في تلك الروح الوثابة وذلك العقل العبقري.

أصبح الكثير منا لا يؤمن إلا بالمحسوسات كائنًا ما بلغت من التفاهة في جوهرها! فالمال والجمال هما شيئان لا يمكن أن يقارن بهما غيرهما لأنهما في رأس الهرم وإن كان يعلنون غير ذلك. فنحن أمام نظرة مشوهة تجل الجمال والمال وهما إلى نفاد وتنظر (إن نظرت) بعين نفعية لا تبصر في العقل والروح إلا ضروبًا من المثالية وطورًا من نسج الخيال.

ولسنا نقصد من ذلك أن نصدف عن الجمال أو المال، إذ لا تعارض بينهما وبين العقل والروح، ولكنا نأبى أن يأخذا ألبابنا حتى لا يتركا من قيمتنا الحقيقية شيئًا، وأن يلتهما أرواحنا كما يلتهم الدود لب التفاح! إننا نريد إنسانًا منتجًا يجعل جماله ونظافته ضمن عاداته، دون أن يتكلف التأنق فيصبح شغله كأنه ما خلق إلا له! ونأبى أن يقدم المرء لغير ملكاته ونجاحاته المشروعة، حتى يشيع في الأمة ميزان عادل يوزن به النجاح فيقدم المجد العامل ويؤخر الكسول الخامل.

إن ما ذكرته آنفًا يتمشى مع روح الشريعة، فالإسلام دين عظيم لا يرتضي الظلم على أحد، إذ إنه لو قاس الناس بأشكالهم ما كان للدميم التقي مكان في الجنة في حين تفتح أبوابها للوسيم الكافر، والوسيم الفاسق العاهر؟!



من الذي أطلق الرصاص؟

أوزجان يشار الجبيل

يرن جرس الهاتف، يلقي رب المنزل بجريدته جانبًا.. يهرع الصغير نحو الهاتف ويرفع السماعة. بينما يرفع أبوه إصبعه إلى شفتيه محذرًا ومشيرًا إلى السماعة. الابن يحجب السماعة بيده وهو يهز رأسه مستفسرًا، الأب يلوح بإصبعه يمينًا ويسارًا علامة أنه غير موجود قطعيًا، ويحني الصغير رأسه علامة الفهم ثم يصيح:

- بابا غير موجود.
- متى سيأتي؟
- لا أعرف.
- هل تعرف أين هو؟
- لا أعرف.
- الأمر ضروري جدًا..

هنا يدرك الأب أن المتصل ربما ليس هو الشخص غير المرغوب فيه. فيقفز ليقول للصغير وبالإشارة أيضًا: إنه قد وصل. فيقول الصغير:

- عمي: الباب يطرق، أعتقد أنه أبي.

الأمر يبدو أمرًا اعتياديًا جدًا لذلك أتقنه الصغير وبمهارة!

الأمر هنا مرادف لأسلوب أحد أطباء علم النفس في جامعة هارفارد وهو البروفسور «أريدا فيليبس»، وقد اشتهر هذا المحاضر بإتقان واستغلال «السيكودراما» إلى أقصى حد ممكن في محاضراته التي يحرص على أن تكون عملية تطبيقية أكثر من كونها تحليلية، أو سردية، أو تاريخية. وهذا المحاضر هونفسه الذي أحدث زلزالاً شديدًا بأسلوب التحقيقات الجنائية بالولايات المتحدة، وجعلها فوق منحنيات ما بين اليقين والشك! فقد كان يتحدث إلى ستة عشر من طلابه عندما اقتحم باب القاعة رجل، وأخرج من جيبه مسدسًا، وبدأ يطلق النار صوب الطلاب! فارتمى من ارتمى على الأرض، وزحف البعض الآخر على بطنه، وقفزت طالبة تحت الكرسي.. ثم مضت خمس دقائق، دعا بعدها البروفيسور «أريدا فيليبس» المحاضر طلابه للعودة إلى أماكنهم، وأن يتمالكوا أنفسهم، حيث الأمر جزء من المحاضرة! ثم وزع عليهم ورقة تحتوي على مجموعة أسئلة:

كم طلقة أطلقت؟ من الذي أطلق الرصاص؟ من أي جيب أخرج المسدس؟ ماذا كان يرتدي صاحب المسدس؟ وما ألوانها؟ بماذا تفوه من كلمات؟ هل كان له شارب أم حليق الشارب؟ هل كان غزيز الشعر أم كان بدون شعر؟ ما لون شعره إذا كان له شعر؟ ما صفاته التقريبية؟ هل كان نحيلاً أم بدينًا؟ هل يوجد بوجهه علامات مميزة؟ وأسئلة أخرى وصلت إلى عشرين سؤالاً. ولكن المهم أن جميع الإجابات تفاوتت واختلفت اختلافًا يثير الدهشة. فالحادثة واحدة ووقعت أمام الستة عشر طالبًا وطالبة في لحظة واحدة من الزمن، جميعهم شاهدوها مشاهدة ترتقي لدرجة المعايشة ومع ذلك تناقضت الشهادات! قال البعض: إن الذي أطلق النار عربي ملتح، وقال البعض: بل زنجي طويل القامة، وقال آخرون: إنه كان صينيًا قصير القامة. بل قالت طالبة: إنها رأت أكثر من شخص واحد يطلق النار. وهكذا فقد اعتمد المحامون الأمريكيون على هذا المشهد كمرجع كلاسيكي علمي إذا ما أرادوا تفنيد وتزييف شهادة أحد شهود العيان.

المشهد الأمريكي هو نفسه المشهد العربي عندما يقوم الطفل بالرد على المكالمة، ويقوم بالتمثيل مثل الطالب الأمريكي الذي تطوع بأن يقوم بدور مطلق الرصاص، الدراما هي الدراما، والمحاضر هو الأب الذي درب ابنه على الرد على المكالمات بمهارة.

إن مأساة البحث عن القدوة تستمر حيث إن البعض من الآباء والأمهات يعلمون أبناءهم الكذب، ويحرضونهم عليه باستمرار، ثم يغضبون فجأة عندما يكتشفون أن أحد هؤلاء الصغار قد كذب عليهم ليمارسوا بكل تناقض دور الواعظ الحكيم عن تحريم وتجريم الكذب! ■

سبورة

أمشاط الضوء

نوال الجبر - الرياض

تحتَ أقدامي تموتُ البتلاتُ قبلَ أن أخرجَ من خجلي وبعدَ أنْ فقدتُ وجودَهُم حولي..
فقدتُ قدرتي على التركيز في أنْ أمتصَّ صورةً للذاكرة، غابت أصواتُهُم عند خروجي وأمشاط الضوء تسافرُ في الغياب، بينَ يديه الغليظة يقودُ خطواتي كأنَّهُ يَحثُّني على الهروب وصوتُ عقلي يقولُ كيفَ تخرجُ العذراءُ من جنَّتها بخطوات سريعة؟! لا أعرفُ كمْ منَ الوقت توقَّف عندَ عينيَّ حتى هالني غضبُهُ والعربةُ تقودُنا في صمت!
المباني العاليةُ والجبالُ تلوحُ خلفَها والطرقاتُ الملتويةُ تخفي سرًا أكادُ أجهلهُ.. بكيتُ لفرط دهشتي، إلى أينَ سيأخذُني لا ضوءَ ولا حتى بشر حيثُ الصمتُ لا زالَ مستمرًا.
توقفَ عنْ القيادة والسيارةُ لا زالت تعملُ!
والخوفُ يأكلُ دهشتي ويسري رعشات بينَ أطرافي الباردة.
حاولَ أن يُزيحَ أزرارَ ثوبه الأبيض وتنفسَّ الصُعداء.. ألقى بغترته البيضاء في المرتبة الخلفية، نظر إليَّ شزرًا وقال:
- انتظريني هنا سأذهب قليلاً وأعود..
أجبته فور أن أنهى جملته:
- أشعر بالخوف!
- لا بأس أنا لستُ ببعيد عنك.. تحدّثي وستسمعين صوتي.
ذهبَ والكونُ المظلمُ يطبقُ على حواسي ماذا بيدي أن أفعلَ! في مكان مظلم مع شخص لا تعرفُهُ حواسي ولم تعتد عليه كلماتي؟! لفظت اسمه مرّات عدّة كشخص سيسرقُني لحياة جديدة أكونُ فيها سيدة ولكنني هنا وحيدةً!
أي لون للفرح سيتبقّى من ليلتي الأولى معهُ.. من حياتي الجديدةً، وأين ذهبَ كلُّ هذا الوقت ماذا يفعلُ في ساعة متأخرة كهذه؟!
تحرقُني الأسئلةُ وأتوهُ بحثًا عن جواب لها..
بكيتُ كثيرًا هل عليَّ أن أتعلمَ قيادةَ السيارة في وقت كهذا؟! ومكانٌ موحشٌ.. تلحُّ عليَّ فكرةُ الهروب.. أن أبتعدَ.. أنقذَ نفسي.. أعودُ لتلك القاعة وبنفس الفستان الأبيض وبفارس قتلَهُ الظلامُ!
جهشت نفسي بالبكاء حتى علا صوتُ بكائه على صوتي خلتُهُ جنّيًا.. توقفتُ عن البكاء كأنني أبحثُ عن ذلكَ الصوت الذي يعلو حينًا ويخفتُ حينًا آخر..
اقتربَ مني ذلك الصوتُ أحسستُ به يلامسُني حتى هجمَ عليَّ وصرخاتي تعلو أكادُ أفقأُ عيني كلَّما

أخفيتُهما بشدة تحتَ كفي البارد!

جاوبني صارخًا: اصمتي!

نظرتُ إليه هذا هو إذًا.. كان جسدي يغتالُهُ الخوفُ وصمتُ قلبي يتسابقُ مع أضلعي.

حاولَ أن يدفعَ بابَ السيارة بقدمه بعدَ أن فتحَهُ بيده قادني للخارج حاولتُ أن أعودَ ولكن يدي شُلَّت بالخوف !

صرختُ به.. أرجوكَ تريث إلى أينَ تأخذُني؟ وفي أيّ مكان نحن؟

أعدني إلى عائلتي.. أعدُكَ أن لا أخبرهم عن ما حدث فقط أعدني..

ستذهبين معي.. قالها صارمًا

قلتُ: لهُ لكنني لا أريدُ الذهابَ لمكان لا أعرفُهُ.. أريدُ أن أعودَ لأمي أرجوكَ.

بكيت وألقى بعباءَتي بالقرب من السيارة ويدي لا زالت تنتحرُ بين كفيه.

كان هناك حائطٌ قديمٌ ليس مرتفعًا جدًا ولا قصيرًا جدًا، والبوابةُ مفتوحةٌ كأنها تنتظرُ قدومَنا غابت أجسادُنا في الظلام.. تشبثتُ به أكثر وجسدي يرتجف أكثر حتى أن كلماتي تسقطُ ميتةً قبل أن تخرجَ!

دموعُهُ الساخنةُ تغمرُ يدي وأنفُهُ يسيلُ بشدة..

سقطتُ على التراب لم تعد قدماي قادرتين على أن تحملاني وكفي بينَ يديه لا زالَ يشدُّه بقوة وفستاني الأبيضُ تحوَّلَ لرمادي.. فقدتُ فردةَ حذائي الأبيض والأُخرى بشريطها الأبيض تلتفُّ على ساقي، توقفَ فجأةً وحملني بين ذراعيه بعدَ أن تمزقت ساقي وعلتْ صرخاتي من خلع ذراعي الأيمن..

وضعني عند الباب المفتوح وأنيني لا ينقطعُ، سافرتُ في البكاء.. عادَ من جديد وضعَ رأسي على صدره واحتضنني بشدة وانهارَ من جديد يبكي.. أخذَ رأسي بين يديه وقبّلني قبلةً طويلةً ثم قال: ألا ترغبينَ برؤية أُمي؟ ■



سبورة

«التبادل الإلكتروني» انقلاب في طريقة تلقي المعرفة

أحمد صادق عبدالمجيد - سوهاج

تجاوز «التعليم الإلكتروني E-Learning» مرحلة المغامرة التربوية وبات واقعًا تربويًا عالميًا. نحن في العالم العربي أحوج ما نكون إلى ضرورة الإقدام والخوض في غماره سعيًا للاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي يوفرها هذا الواقع التعليمي التعلمي المتجدد.

ويعرف «التعليم الإلكتروني E-Learning» بأنه طريقة تجمع بين النقل الرقمي للمحتوى وتوفر التفاعل والدعم التعليمي، والذي يقصد به مساعدة المعلم للمتعلم في أي وقت. وهذا الدعم يميز التعلم الإلكتروني عن التعلم بالكمبيوتر.

ويعد التعلم الإلكتروني نمطًا من أنماط نظام التعلم عن بعد «Distance Learning». وفي هذا النظام يكون المعلم والمتعلم غير مجتمعين في مكان واحد، سواء في البلد نفسه أو في بلاد مختلفة، غير أنهم متصلون ببعضهم إما عبر شبكة الإنترنت أو عن طريق المراسلة البريدية. وعلى ذلك يمكن القول إن التعلم عن بعد سبق ظهور الإنترنت، حيث كان يتم عن طريق المراسلة وشرائط الكاسيت والفيديو. وقد ساعد التطور المذهل في وسائل الاتصالات على تدعيم هذا النمط من التعلم بتحسين البيئة التي يتم التعامل من خلالها وزيادة التفاعل بين أطرافه، ومن ثم ظهر اصطلاح التعلم الإلكتروني «E-Learning».

والتعريف الأشمل للتعلم الإلكتروني هو أنه نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقييمه بشكل إلكتروني، ويتم نقله عبر تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة، وتكون الإدارة والخدمات التعليمية إلكترونية أيضًا. كما يمكن أن يكون التعلم الإلكتروني جزئيًا مثل توفر المادة العلمية «E- courses» فقط بشكل إلكتروني دون باقي الجوانب التعليمية مثل الامتحانات والجوانب الإدارية المختلفة.

وترتبط إيجابيات التعلم إلكترونيًا بأربعة محاور رئيسة هي: انخفاض تكاليفه بالمقارنة مع تكاليف التعليم التقليدي، وتقديمه فوائد نوعية خارجة عن إطار التعليم التقليدي، ثم توفيره لفرص جديدة للتعليم يصعب على التعليم التقليدي توفيرها، إضافة إلى إرسائه ثقافة التعلم الذاتي.

ومع تطور الكمبيوتر، وتعاظم طاقاته التخزينية، وزيادة سرعته في تناول المعارف، ظهرت برمجيات معقدة عرفت «بنمط التدريس الخصوصي الشامل Full tutorial Instruction» التي دمجت بين برامج التدريب والمران، والألعاب التعليمية، بالإضافة إلى برامج التدريس الخصوصي كبرمجية واحدة تتميز بالتفاعلية.

ونظرًا للتسارع الكبير في علوم الكمبيوتر، بدأ التفكير في إنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة بعض قدرات العقل البشري مثل: إجراء العمليات الحسابية المعقدة، واتخاذ القرارات التي تتعلق بالمواقف الأكاديمية، وهو ما يطلق عليه «برامج الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence».

وحيث إن الذكاء صفة خاصة بالإنسان، فلن يمكننا إعطاء هذه الصفة للآلة، إلا أنه إلى حد ما يمكننا جعل الكمبيوتر يقوم بتقليد سلوك ذكي، وبهذا يظهر كأنه فكر وهذا ما نسميه «بالذكاء الاصطناعي» ومن أهم تطبيقاته الآتي:

- التعرف على الكلام.

- التعرف على الأشكال.
- معالجة اللغات الطبيعية.
- البرمجية الآلية.
- الإنسان الآلي.
- الأنظمة الخبيرة.

وعندما يحدث دمج بين أنظمة الذكاء الاصطناعي ونظام التعليم بمساعدة الكمبيوتر نحصل على نظام جديد يسمى «التعليم بمساعدة الكمبيوتر الذكي Intelligence Computer Assisted Instruction» وهذا النظام يقوم على فرض أنه يمكن بناء آلة تساوي أو تفوق العمليات التي يقوم بها المعلم داخل البيئة التعليمية، محاولاً خلق أو تقليد أفضل المظاهر للتعليم الفعال من خلال الكمبيوتر. ويتميز هذا النموذج المتطور بأنه يعطي المبادرة للمتعلم في تعلمه، وهذا هو جوهر بيئة التعلم الإلكتروني. ومن أهم مميزات برامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر الذكي:

- التشخيص الذكي لنقاط القوة والضعف عند المتعلم.
- تنوع التغذية الراجعة التي تتفق مع كل متعلم وحاجاته.
- تنوع الحوار الذكي بين الكمبيوتر والمتعلم.

وكلما كانت المشاركة مع التقنيات الذكية يتوافر لها من جانب الإنسان المستخدم قدرًا كافيًا من الفكر والعمل الذكي؛ توقعنا ناتجا وأثرًا قويًا لمثل هذه المشاركة والتفاعل مع هذه التكنولوجيا الذكية. وعادة ما يعطى للفرد مهام القيام بعمليات بسيطة غير معقدة، بينما يعطى للتقنية مهام معقدة لو تركت للفرد وحده لاحتاج ذلك إلى جهد كبير ووقت أطول!

وتوجد بعض استخدامات للتكنولوجيا الذكية التي تعمل بمفردها بعد توجيه من الإنسان، كما في حالات توجيه الطائرات والهبوط الآلي وإصابة الأهداف المطلوبة بدون طيار، إذ يعتمد الهبوط على أجهزة تقنية ذكية بدلاً من مهارة قائد الطائرة ومساعديه!

وإذا كان الأمر كذلك فقد فكر العلماء أنه بإمكان الخلية العصبية البشرية أن تطلق إشارة إلى شريحة «سيليكونية»، وأنه بإمكان هذه الشريحة أن ترسل إشارة أيضًا إلى الخلية العصبية. وإذا ما ثبت نجاح هذه الطريقة فإننا سنكون أمام فتح جديد للنشر والتعلم الإلكتروني، حيث يمكن للمخ البشري أن يستقبل كل المعارف والخبرات البشرية السابقة والحالية، دون قراءة تقليدية، وسيحدث هذا بلاشك انقلابًا بشريًا هائلاً في طريقة تلقي المعرفة. وذلك بزرع الدماغ برقائق كمبيوترية مدمجة تتحد بالنهايات العصبية لتتبادل معها المعلومات والمعارف المختلفة. كما يمكن من خلال وصل مراكز الدماغ العليا بالكمبيوتر نقل معلومات من دماغ أي إنسان إلى أي كمبيوتر آخر!

وفي هذا النظام الجديد سوف يتم نقل أو تفريغ أو إنزال دائرة معارف كاملة مسجلة على قرص مدمج إلى دماغ الإنسان في دقائق معدودة.

بعد هذا العرض هل يمكن تبادل ونقل المعارف إلكترونيًا «E- Exchange» بين عقول البشر بدلاً من تبادلها بين أجهزة الكمبيوتر المختلفة؟ ■



سبورة

طبق من خشب

عبدالستار خليف - مسقط

حكاية واحدة..

كانت- دومًا- جدتي، يرحمها الله، تحكي لي هذه الحكاية الوحيدة. في الزمن الطيب البعيد، الجميل، زمن البراءة. لم أكن وقتها أدرك المغزى الحقيقي من وراء ترديدها نفس الحكاية على مسامعي، وأنا صغير. أستريح وأنا أقضي وقت المساء، في الإنصات بشغف لحكاية جدتي.. حتى أنام.

الحكاية نامت معي في حفائر النسيان. استقرت لسنوات هادئة، ساكنة. وماتت جدتي الغالية.. ولكن الحكاية ظلت باقية. لم تمت!

وأصبح أبي جدًا.. عندما أنجبت (أنا) ولدي الأول، حفيده الذي بدأ ينمو ويكبر.. حتى شب عن الطوق. الجد بدأ يحكي لحفيده الحكاية التي كنت بدوري أسمعها من جدتي. كأنما كان ينقل (شفاهة) ويواصل نفس الحكمة التي رغبت جدتي في أن نظل (نحن الأبناء والأحفاد) نحفظها في القلب. نحفظها في قلوبنا اليابسة، لأنها (أي جدتي) كانت تتشوف الزمن القادم من وراء الغيب. إنه زمن غادر وخؤون، وإن علينا أن نعي الدرس جيدًا.. حتى لا تتكرر هذه الحكاية وتتسلل من زمن الأجداد إلى الأحفاد.

- تقول الحكاية:

في الأيام الخوالي الطيبة، تقول جدتي:

أرادت زوجة الابن أن تطرد حماها من البيت، هذا الرجل العجوز، الذي يحتاج منها إلى رعاية أكثر من ذي قبل. الآن أصبح عبئًا ثقيلاً على كاهلها.. من المأكل والملبس والنظافة وإعداد الفراش للنوم والكرسي الكبير لجلوسه في دفء الشمس طوال النهار..

فكرت الزوجة اللئيمة، ماذا تفعل مع هذا الجد العجوز الذي لا يتوقف عن الانتقادات والشكوى لأتفه الأمور، وإن كانت هذه عادة كبار السن، ويجب أن نعاملهم بمودة ونلبي طلباتهم الزائدة والمتكررة، دون احتجاج أو تبرم.. لكن الزوجة قليلة الصبر والحكمة، فكرت في حيلة حتى يرحل عن البيت؟ ويتركها تعيش في سلام (حسب تفكيرها) مع زوجها وأولادها..

- وماذا فعلت يا جدتي؟

قالت الجدة: ذهبت إلى النجار، طلبت منه أن يصنع لها طبقًا كبيرًا وثقيلاً من الخشب، وملعقة وكوبًا أيضًا.

وبعد أيام، أتم النجار مهمته وجهز لها ما طلبت وأعطته أجرته. حملت الطبق الكبير والملعقة والكوب الثقيل إلى البيت، انتظرت حتى جاءت الفرصة المناسبة. واجتمعت الأسرة كلها على مائدة الطعام، كل فرد أمامه طبقه وطعامه، وإذ بالزوجة تفاجئ الجميع بوضع طعام الجد في طبق من الخشب الثقيل ومعه الملعقة والكوب. وضعت كل هذه الأدوات أمام الجد العجوز الذي كظم غيظه وظل صامتًا ينظر إلى هذه الأشياء في حيرة. جالت عيناه الكليلتان على كل أطباق المائدة من الصيني الناعم الأملس المزخرف الذي يفتح الشهية للأكل، واستقر نظره أخيرًا على الأدوات الخشبية الخشنة التي أمامه. امتنع عن تناول الطعام، تركه وانصرف في هدوء.

خارج البيت، تلفت الزوج حواليه في حيرة، يود أن ينطق، ولكنه لا يود أن يفسد اجتماع الأسرة حول العشاء، لكن الحفيد الصغير، نظر إلى كل أطباق المائدة وسأل الأم في براءة: لماذا جدي يأكل في طبق من الخشب؟! صمتت ولم تجب. عندما كرر الصغير السؤال، شعر الأب بالخجل وأجاب: لأن جدك أصبح عجوزًا، لا يستطيع المحافظة على طبقه الصيني، وربما ينكسر منه عندما تهتز يداه. لقد أصبح غير قادر على حمل أي شيء، فهذا الطبق متين عندما يسقط على الأرض، لا ينكسر، وهو خير إناء يأكل فيه..

عقب الحفيد ببراءة: وأنت يا أبي، عندما تكبر وتصبح عجوزًا مثل جدي، سأصنع لك طبقًا من الخشب تأكل فيه، حتى لا تسقط الأطباق الصيني على الأرض وتنكسر.

لم يعقب الأب، وتبادل النظرات الجامدة مع الزوجة التي انهمكت في الأكل مرة ثانية وكأنما لا تسمع أو تتابع الحديث الدائر على المائدة.■



مرزوق بن تنباك

فشلت لأن اسمي «مرزوق»



لكزة في البطن



من عجائب إجابات الطلاب





حياة كل واحد منا جملة من النجاحات والإخفاقات . .

وأجمل شيء أن يترك الواحد منا الحديث عن نفسه، ويدع الآخرين يتحدثون عن إنجازاته ونجاحاته.

حسنًا . . وعماذا هو يتحدث إذًا، عن إخفاقاته؟ ربما!

الفشل ليس عيبًا، فهو وقود الانتصارات . .

«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول للشباب من الجيل الجديد إنه ليس هناك إنسان لم يذق طعم الفشل في حياته، نريد أن نقول لهم إن الجيل الذي سبقهم هو جيل إنساني يخطئ ويصيب . . ينجح ويفشل، ثم ينجح مع الإصرار.

ف: فرصة تمنحك إياها - المعرفة - لتسجيل اعترافاتك.

ش: شهادة.

ل: ليس عيباً أن تفشل . . ولكن العيب أن تزعم أنك لم تفشل في حياتك!

وضيف هذا العدد هو :مرزوق بن تنباك/ أستاذ الأدب بجامعة الملك سعود - كلية الآداب.



مرزوق بن تنباك

مناهج الدنيا لا تنظف رأسي من غبار الوهابية!!

أخفق هو المعنى المقصود لما نريد الحديث عنه في هذه الزاوية وهو الصحيح السليم لغويًا لما نسميه اليوم «الفشل» لأن الإخفاق هو طلب المرء الحاجة لا يظفر بها، فيقال أخفق في الحصول على كذا. أما الفشل فهو الضعف والعجز والجبن وقد جاء بهذه المعاني القرآن. وعلى كل حال فإن حياة الإنسان فيها ضروب من الإخفاق والفشل أيضًا بل لعله لا يوجد نجاح لا يمر من بوابات الإخفاق مرة ومرة ومن الفشل كذلك، ولهذا جاءت مأثورات كثيرة تشجع المرء على تكرار المحاولة كلما أخفق وفشل حتى يصل إلى النجاح ويكسر هاجس التردد والخوف. ويجب تغيير الأساليب عندما يطلب تجاوز الإخفاق ويبحث عن أسباب النجاح.

ورغم أنني لا أجد أن لي من النجاح ما يوازي



فشلت لأن اسمي «مرزوق»

لم تظهر عليَ علامات «الورع» فرفضتني الجامعة الإسلامية

أشعر أنني أعطي الانطباع الخاطئ عن نفسي !

لم تعد ذات الفرد أو جهوده هي العامل الحاسم في نجاحه أو إخفاقه !

كدت أن أكون أول طالب عربي ينتخب في المجلس الأعلى لجامعة أجنبية .

في جامعة دمشق خذلتني فزعة «دلال»


مرزوق بن تنباك

مرات الإخفاق إلا أن رغبة مجلة المعرفة كشف ما يبدأ به الإنسان من محاولات يخفق في بعضها وينجح في أخرى، وذلك ناموس الحياة وطبيعتها، جعلني ذلك كله أستجيب لعرضها غير معتد في نجاحي إن كان ثمة شيء منه.

فشلت لأن اسمي مرزوق

أخفقت أو فشلت أول مرة لأن اسمي مرزوق. فقد وعدت بجائزة النجاح «ساعة يد» وهي مطلب ثمين في ذلك الوقت ولأن مدرسة ذي الحليفة «آبار علي» لا يتجاوز عدد طلابها أصابع اليد الواحدة وأغلب الأسماء تبدأ بحامد وحميد ودخيل وعواد فقد وضع أستاذنا أسماء الناجحين وهم خمسة لا يزيدون بترتيب أبجدي وكان الميم آخرها فأشاع زملائي أنني آخر الناجحين وأن الطلاب سبقوني جميعًا ولأن عندنا لا يعرفون أسماء الأحرف فضلاً عن ترتيبها الأبجدي فقد كانت هذه النتيجة كافية لحرماني من الساعة بل التوبيخ الشديد على أن أكون آخر الطلاب، ولكن خالتي حفظها الله زوجة أبي أبت النتيجة وأصرت على شراء الساعة، والنساء في بلادنا لا يفرقن كثيرًا بين أولادهن وأولاد أزواجهن، وقد عوضتني هذه المرأة الفاضلة حنان الأم برعايتها وحبها لنا جميعًا.

فشلت في الالتحاق بالجامعة لأن الورع لم يظهر على ملامحي

أخفقت مرة أخرى عندما تقدمت للدراسة في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة وكانت كلية الشريعة هي طلبي والمحاماة غايتي ولكن الشيخ الذي قابلني في الجامعة صوب النظر إليّ ثم فكر وقدر ورأى أنني لا أصلح طالبًا في جامعته، وكنت حضرت مع زميل آخر أسبقه بمجموع الدرجات وإن كانت حسبة الدرجات غير معتبرة في تلك الأيام. اهتم به الشيخ وقبله على الفور، فلما رأيت اهتمامه بصاحبي وانصرافه عني، طلبت من زميلي أن يسأله عن سبب الرفض، فالتفت إليه ولم يدار ذلك عني وقال: زميلك لا تظهر عليه علامات الورع فدعه يبحث عن جامعة غير جامعتنا. قُبل صاحبي وأخفقت أنا بفراسة الشيخ.

فشلت لأن غبار الوهابية غطى رأسي

أخفقت مرة ثالثة عندما أردت أن تكون كلية الحقوق بدل كلية الشريعة وكان بين الشام والمدينة المنورة طريق سالك لنقل البضائع وكان أحد الأقارب يعمل على خط الشام- المدينة المنورة بسيارته وكان واثقًا أن عملاءه في الشام يستطيعون المساعدة في قبولي ومعه كانت الرحلة إلى دمشق. وفي الشام ذهبنا إلى الجامعة فوجدنا الدراسة قد بدأت وانتهى التسجيل المخصص لأبناء الأقطار العربية أو هكذا قالوا لنا، وعند ذلك بحثنا عن أصدقائه وكان أقربهم إليه المسؤول عن الترحيل «دلال» فلما أخبرناه أمسك بيدي وقال قول الواثق: نرجع الآن وتقبل في الجامعة، ومعه عدنا أدراجنا إلى الجامعة فذهب بنا إلى مكتب جانبي في المبنى وفيه رجل لا أظن له صلة بالتعليم، وخاطبه بلغة فيها شيء من الإيماء الذي لم يذهب عني: هذا الشاب من القطر الحجازي يمكن الاستفادة منه، فأجرى المقابلة التالية: من تعرف من أبطال العرب؟ فرددت سريعًا عمر بن الخطاب وخالد بن الوليد...إلخ. فرد مقاطعًا أقصد في العصر الحاضر فأجبت دون تردد أبو الأعلى المودودي وسيد قطب وابن باز وشلتوت...إلخ. فالتفت إلى صاحبنا

وقال بصوت مسموع، دعه يذهب فكل مناهجنا لا تنظف رأسه من غبار الوهابية.

رجعت وأنا أردد في نفسي شؤون المقابلات، رجل لا يرى أن فيّ شيئًا من الورع للقبول في جامعته، وآخر يرى أن كل مناهج الدنيا لا تنظف رأسي من غبار الوهابية. ولا زلت أشعر أنني أعطي الانطباع الخاطئ عن نفسي عندما أرفض التلون لكل فئة بلونها الذي تريد.

فشلت في أن أجد مكانًا مع أهل مكة وبدو الطائف

لم يكن بد من التغلب على الإخفاق أو إن شئتم الفشل مرة ثالثة ورابعة ولتكن الوجهة هذه المرة إلى مكة المكرمة وإلى كلية التربية وعلى باب الكلية بل على منتصف الدرج النازل من الباب قابلت رجلاً ضخم الجثة مندلق الصرة أقرب ما يكون إلى أحمد عبدالوهاب صاحب الجاحظ. أوقفني قبل الدخول وسألني عن حاجتي فأخبرته فطلب الشهادة ونظر فيها وهو ينزل الدرج منصرفًا وقال: يا أخي لديكم الجامعة الإسلامية بكاملها، وهذه الكلية صغيرة «يادوبها» تكفي أهل مكة وبدو الطائف. وقبل أن يسمع ردي استدرك قائلاً: لكن أنصحك بالذهاب إلى الرياض، فيه جامعة كبيرة لكل الناس. أسمعته ما أستطيع قوله في تلك الأيام وخرجت لا ألوي على شيء.

فشلت في الانتخابات للمجلس الأعلى للجامعة التي كنت أدرس فيها

في بريطانيا وجدت أن أسباب الفشل والنجاح ذاتية بحتة، وفي جامعة أدنبره حالفني الحظ فانضممت إلى اتحاد الطلاب ونجحت في الانتخابات الطلابية ممثلاً لزملائي في مجلس القسم والكلية، وفي العام التالي كان من حقي الترشيح لخوض الانتخابات مرة أخرى للفوز بمقعد في المجلس الأعلى للجامعة، وقد كنت ضمن مجموعة قليلة رشحت لهذا المنصب وكنت واثقًا من النجاح على ضوء التجربة السابقة، ولكن مناقشة الرسالة وحصولي على الدرجة قبل موعد الانتخابات حال دون ذلك رغم



أنني حرصت على تأجيل المناقشة طمعًا في أن أفوز في الانتخابات ولو لمدة قصيرة فأكون أول طالب عربي ينتخب في المجلس الأعلى لجامعة أجنبية، ولكن المناقشة تمت قبل موعد الانتخابات بشهر واحد فسقطت صفة الطالب عني وسقط حقي في الانتخابات فأخفقت مرة أخرى فيما كنت أطمع إليه وكنت حريصًا عليه.

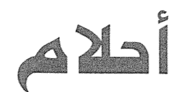
فشلت في تحديد عوامل الفشل

عندما عدت إلى بلدي أخفقت أو فشلت في تحديد عوامل الفشل وأسباب النجاح، فلم تعد ذات الفرد أو جهوده وملكاته هي العامل الحاسم، ينجح فيه أو يفشل، أو فيما يصل إليه أو يحققه، ولكن للرواسب البيئية والاجتماعية دورًا أكبر من دور الذات.

القدر وحده هو الذي يحدد معالم الإخفاق أو النجاح، ولهذا استسلمت للقدر ولم أعد أفكر فيما يفعل، وعرفت بعد طول نظر وتمعن أن المرء عندنا تولد معه أسباب الإخفاق كما تولد مع آخرين أسباب النجاح. وما بعد هذا فأمر لا يهم كثيرًا ولا يغير صغيرًا أو كبيرًا. «قل لي من أين ومن أنت أخبرك عن سبب الإخفاق وسبب النجاح في حياتك ودعك مما سوى ذلك»!!.

مرزوق بن تنباك

الحياة صور وشخصيات و.. أحداث..
الحياة قصص صغيرة تصب في روايات طويلة..
نحن نرى .. نسمع.. نتكلم و..نسجل..
حروف مبعثرة تكوّن فيما بينها مفردات واقع يصافحنا كل يوم.. ونحياه.



فاطمة السهيمي - القنفذة

❖ أستيقظ، فتستيقظ معي أحلامي التي حاولت عبثًا أن أجعلها تنام إلى حين رجوعي من المدرسة، تطالبني - بإلحاح- أن أبقى معها لبعض الوقت، وأطالبها - بإلحاح أشد- أن تطلق سراحي ريثما أعود من المدرسة.

❖ حدقت أحلام مليًا في وجه معلمتها وهي تسهب في الشرح، وتحرك يديها يمنة ويسرة، وترفع صوتها بحرف الميم، ثم تضغط عليه وهي تنطق كلمة: أمي.. والفصل يردد: أمي.. أمي، وأحلام تعبث في صمت..بينما أعماقها تهتف: أمي..أمي. الفصل يردد.. وأحلام تصمت.. المعلمة لا زالت تضغط على حرف الميم.. هكذا لاحظت أحلام.. حتى الهاتف الذي يدوي في أعماقها ما زال يضغط ويضم شفتيه محتضنًا الكلمة التي حيرت أحلام.. وعذبتها.

المعلمة تطلب من أحلام الترديد مع زميلاتها.. والفصل يردد أمي أمي.. بينما تتذكر أحلام الليلة التي غادرت فيها أمها المنزل بعد أن طلقها والدها.. أغمضت عينيها الصغيرتين على طيف جميل.. ضمت يديها إلى صدرها وفجأة فتحت عينيها وهتفت: أمي.. أمي. لكن الفصل كان قد تجاوز هذه الكلمة منذ برهة وبدأ يردد: ألَم.. ألَم..ألَم.

❖ طلبت منها المعلمة إعداد بحث عن «نساء النبي» من أجل أن تمنحها درجة المشاركة، عادت للمنزل وقد عزمت على إنجاز عمل استثنائي تنال به ثناء معلمة لم تثنِ عليها قط.

أعلنت حالة الطوارئ في المنزل، توجه بها والدها -بعد الكثير من الدموع- إلى أقرب مكتبة لتشتري الكتب اللازمة، اشترت ثلاثة كتب كلفت الوالد الفقير ٧٥ ريالاً، قال لها: كان يمكن أن يكون هذا مصروفك أنت وأخواتك لمدة شهر، ردت بغصة: أنا متنازلة عن مصروفي لمدة سنة، المهم أن أنجز البحث، بدأت تقرأ الكتب، مر يوم ويومان وثلاثة، أهملت واجباتها ودروسها في سبيل قراءة جميع السطور والهوامش، لابد من كتابة بحث استثنائي، لم تأبه بكلمات المعلمات

التي جلدتها كالسياط حينما فشلت في القيام بأعبائها المدرسية، كانت تقول لنفسها سأحتمل هذا كله من أجل إنجاز بحث استثنائي، طلبت من الخطاط المجاور لبيتهم أن يبحث لها عن موضوعات تخص البحث في الإنترنت، فطلب ١٠٠ ريال لأتعابه، فباعت عقدها الغالي لتوفر المبلغ، وادخرت الباقي لطباعة وتجليد البحث، مر أسبوع، سجلت فيه كل شيء وبدا لها أنها لم تدع شاردة ولا واردة إلا دونتها، استعانت بشقيقها الأكبر، وبجارتها للتنسيق والترتيب، أرسلته أخيرًا للمكتبة فكلفها ذلك ٢٥٠ ريالاً هي كل ما بقي من قيمة العقد الذي باعه شقيقها دون علم والديها، وأخيرًا خرج البحث في أبهى حلة شكلاً ومضمونًا.

جاء السبت المنتظر.. كان أجمل صباح في حياتها، عملها الذي استغرق منها وقتها وجهدها ومالها أصبح جاهزًا لتنال عليه آيات الثناء، وتمطر عليه جوائز الشكر وعبارات الإشادة.

ذهبت ذلك الصباح مزهوة بنفسها، سلمت بعض الطالبات بحوثهن، فشعرت بالفرق الكبير بين ملف وضعت فيه عدة صفحات رصت فيها كلمات بلا ترتيب ولا اهتمام، وبين بحث كتبت كل كلمة فيه بتمعن وعناية واهتمام. كانت المعلمة تأخذ البحوث وتلقي نظرة خاطفة على الغلاف وتعلق بكلمات مثل: طيب، حسن، جيد، فلما حان دورها مدت كلتا يديها بالبحث وكأنها تقدم كنزًا من ذهب على طبق من فضة، لكن المعلمة التقفته بسرعة بطرف أصابعها وألقت نظرة على عنوانه ثم قالت هذه المرة: طيب، جيد! ■



الحياة جملة من الأحداث والمواقف..
ومع كل حدث هناك وجهة نظر..
وملامح الشخصية تحددها وجهات النظر..
و«المعرفة» تريد من هذا الباب أن تقول: إن اختلاف وجهات النظر طبيعة إنسانية ينبغي ألا تفسد للود قضية كما نردد دوماً.
وإذا كان تضاد وجهات النظر نقمة، فإن تنوعها نعمة يجب أن نحسن تناولها.
ضيفنا العزيز: د.مسعود بن خضر مبارك القرشي/أستاذ اقتصاديات التعليم المساعد/ومدير مركز الدورات التدريبية /كلية التربية ـ جامعة أم القرى
يقدم لنا شيئاً من وجهة نظره فيما يلي:



مسعود القرشي

الأسرة تتحمل ٣٥٪ من كلفة تعليم أبنائها

❖مليار ونصف كلفة الهدر التعليمي في المملكة سنويًا (عنوان صحفي قبل ٩ سنوات).

نتيجة متوقعة وطبيعية للقصور في دراسات التخطيط التربوي من جهة، وما تشير إليه بعض الدراسات من سلبية إسهامات التعليم في النمو الاقتصادي من جهة أخرى.

❖«في مدينة الرياض تتراوح كلفة الطالب بين ٧ إلى ٨ آلاف ريال، بينما تصل في المناطق النائية إلى ٢٣ ألف!!» (وزير التربية والتعليم السابق).

لا أظنك تجهل السبب! السبب ببساطة هو أن أعداد الطلاب في الفصل الواحد في مدارس المدن أعلى بكثير من أعدادهم في القرى.

❖ لضمان الجودة والكفاءة والمساواة، يبدو أن أساليب الكوبونات ومشاركة الكلفة والقروض الطلابية وضريبة تشغيل الخريج وأمثالها، التي تتيح لذوي الطالب المشاركة في تحمل تكاليف الدراسة، قادمة في المملكة لا محالة.

أفكار جيدة، ولكن لابد لها من متطلبات سابقة، من أهمها فرص العمل المتاحة ومعالجة أسباب عدم قدرة سوق العمل على استيعاب الخريجين.

❖ دعم قطاع التعليم العالي والمهني والتعليم العام بمبلغ ١٠,٥ مليار في المملكة (خبر صحفي).

في الوقت الحالي يجب أن يكون الدعم مرتبطًا بالاستثمار؛ لأن التعليم لم يعد تقديم خدمات دون عائد، فالعائد يجب أن يكون المعيار الأساس لتقديم الدعم الإضافي.

❖ دعم وزارة التربية والتعليم بمبلغ ٤ مليارات ريال لإنشاء المباني المدرسية، و٢,٥ مليار ريال لإنشاء مباني الوحدات التدريبية التابعة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، و٤ مليارات ريال لإنشاء مبان للكليات والجامعات الجديدة (تقرير صحفي).

هذا الدعم مهم جدًا لارتباطه بالبنية التحتية للتعليم، ولا أعرف تاريخ هذا التقرير، ولكن مشكلة المنشآت مازالت قائمة، ولا أفهم كيف تم استثناء التعليم العام من ذلك، إلا إذا كان هناك دعم آخر يخص وزارة التربية والتعليم.

❖ التعليم العالي السعودي مقبل على أزمة تمويلية. (عبد الله السهلاوي - دراسة علمية).

أمر محتمل ووارد، ولكن دراسة البدائل أمر ممكن جدًا، إذا ما قامت دراسة البدائل على أساس علمي.

❖«نظام التعليم العالي مرن لغير السعوديين من أعضاء هيئة التدريس وجامد في حق السعوديين كالسكن



أسمع بين فترة وأخرى أن الموضوع تحت قبة الدراسة منذ عشرين سنة ونيفًا!

المتميزون لهم حق على المجتمع بأن يمنحهم بعض الامتيازات تقديرًا لقدراتهم .

أنا مع التخصيص ، ولكن ليس التخصيص الكامل ، لأن ذلك يؤدي إلى استقلال السياسة التعليمية عن السياسة العامة للمجتمع .

وتذاكر السفر والتأمين الصحي والحوافز .....» (ندوة صحفية بجريدة الرياض).

لا جدال في ذلك، وإن تحجج البعض بفرص الاستشارة والبحوث والقطاع الخاص، إلا أنني لا أعتقد أنها تتحقق للكثير من السعوديين. والأمر جدير بالدراسة، وإن كنت أسمع بين فترة وأخرى أن الموضوع تحت قبة الدراسة منذ عشرين سنة ونيفا!

*** صندوق تنمية الموارد البشرية السعودي إيراداته أكثر من منجزاته.**

ليس لي اطلاع على المنجزات، وإن كنت أرى أن الفكرة جيدة. المشكلة دائمًا في الإنجاز.

*** رسوم الكليات الأهلية السعودية تزيد بنسبة ٦٥٪ عن مثيلاتها العربية والخليجية.**

هذا تصوري وتصور الكثيرين، ولكن عن طريق الدراسات الميدانية المقارنة يمكن أن نؤكد ذلك أو ندحضه ونحكم بأنه مجرد زعم.

***«ينبغي ألا تزيد الرسوم الدراسية على نسبة ٤٠٪ من إجمالي إيرادات كل كلية أهلية بالمملكة، وذلك أسوة بالجامعات المرموقة في العالم، كما يمكن تخفيض هذه الرسوم لتصل إلى نسبة ٣٠٪ للطلاب المتميزين أو لطلاب المعونات والمنح». (د. يحيى أبوالخير).**

يجب أن تكون الرسوم في أدنى حد ممكن بدون

تحديد نسبة، وأعتقد أن المتميزين لهم حق على المجتمع بأن يمنحهم بعض الامتيازات تقديرًا لقدراتهم لأن الإنجاز المتوقع منهم أكثر من غيرهم.

❖ «الكلفة الفردية التي يتحملها التلاميذ وأسرهم من أدوات مدرسية وملابس ومواصلات وتغذية وخلافه، تشكل حوالي ٢٥٪ من الإنفاق على تعليم طالب الثانوية في المملكة» (خالد السبيعي- باحث).

أنا أب.. وأؤكد لك ذلك.

❖ «إعانة الدارسين بمكافآت شهرية غير مشروطة في التعليم العالي السعودي سبب مباشر لعدم قدرته على استيعاب كل طالب» (د.أسماء باهرمز).

هذا ليس السبب الوحيد، ولكنه سبب من ضمن أسباب أخرى.

❖ لا يوجد لدينا بنية تحتية (بشرية وصناعية وتقنية) تهتم بصناعة البترول رغم أننا أنشأنا جامعة متخصصة اسمها جامعة الملك فهد البترول والمعادن.

لا إجابة!

❖ «إحدى الخطوات المهمة في طريق استقلالية الجامعات السعودية هي تخصيص التعليم العالي في المملكة بشكل كامل» (د. مشاري النعيم).

أنا مع التخصيص، ولكن ليس التخصيص الكامل، لأن ذلك قد يؤدي إلى استقلال السياسة التعليمية عن السياسة العامة للمجتمع.

❖ «بتحسين نظامنا التعليمي ورفع كفاءته نستطيع أن نجعل الشاب السعودي سلعة اقتصادية جيدة» (د. سليمان السماحي).

هذا أمر ممكن في زمن العولمة الاقتصادية وفتح الحدود للقوى العاملة من دول أخرى.

❖ الدراسات العليا المسائية مدفوعة الرسوم تضحية بالجودة.

ليس بالضرورة أن تكون تضحية بالجودة، خصوصًا إذا كانت هناك ضوابط علمية يتم تطبيقها عمليًا.

❖التعليم العالي الموازي مقدمة ذكية لخصخصة مؤسسات التعليم العالي، وامتصاص الرفض الشعبي.

مقدمة ربما، ولكنها غير مقصودة وأراها قد نجحت إلى حد كبير.

❖إن لم تمول الحكومات التعليم مولته الجماعات والتنظيمات بتوجهاتها المختلفة.

التمويل الحكومي لابد منه، وهو ضروري لضبط توجهات التعليم بغض النظر عما أشرت إليه في سؤالك.

❖بلغ نصيب الطالب المصري من ميزانية التعليم في العام الدراسي الواحد ١٢٩,٦ دولار، في حين كان نصيبه في تونس ٢٨٩,٥ دولار وفي المملكة العربية السعودية ١,٣٣٧,٦ دولار، أما في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة فكان نصيب الطالب من الميزانية العامة للتربية والتعليم ٤,٧٦٣,٤ دولار وفي اليابان ٦,٩٥٩,٨ دولار. (دراسة مقارنة).

نتائج وإحصاءات متوقعة وأرجع ذلك كله على مستوى كفاءة الإدارة في كل هذه البلدان.

❖ «تطوير التعليم العربي.. المال وحده لا يكفي!» (محمود المراغي).

ومن قال إن المال وحده يكفي.. هناك التخطيط السليم والكفاءات المنفذة والإدارة العليا المستمرة.

❖ «الدروس الخصوصية في مصر تلتهم ثلث الإنفاق من ميزانية التعليم سنويًا» (جريدة أخبار اليوم المصرية).

وقد تكون أكثر في السعودية. فهنا سوق كبير وسيولة وقدرة شرائية عالية!

❖منذ أن دخلت مفاهيم الجودة إلى التعليم وجودة التعليم في انحدار.

ليس عيبًا في مفاهيم الجودة، ولكن لأننا لم نفهم الجودة نفسها.

❖ الاتفاقية العالمية للتعليم للجميع World Declaration on Education for All في



ليس المهم الأفكار وحدها، بقدر أهمية المناخ الذي يساعد على تطبيق هذه الأفكار.

جومتين التايلندية في عام ١٩٩٠م لم تنص على مجانية التعليم، رغم أن اسمها يوحي باعتباره.

لإرضاء بعض الجهات المعارضة لمجانية التعليم واستيعابها.

❖«يجب أن تفرض رسوم تعليمية على أبناء الطبقات المستفيدة غير الفقيرة، ليمكن تركيز الموارد العامة على الفقراء» (من تقرير للبنك الدولي عام ١٩٩٩م).

ليس المهم الأفكار وحدها، بقدر أهمية المناخ الذي يساعد على تطبيق هذه الأفكار.

❖ كلفة تحصيل رسوم الدراسة تمثل هدرًا يوازي مردود التعليم مدفوع التكاليف.

لا أظن ذلك، خصوصًا إذا تم إيجاد كفاءات إدارية عالية تعمل على التحصيل.

❖سوق التعليم يختلف عن بقية الأسواق. إذ يخضع شراء السلعة التعليمية لمشكلة (عدم وضوح الرؤية).

كما أن العائد يكون على مدى بعيد، لكن هذا لا يقلل من كون التعليم استثمارًا.

❖ كلفة الوحدة التعليمية في الجامعات حول العالم تتزايد بمعدلات أكبر من معدلات تزايد أعداد الطلاب (دراسة حديثة).

أعتقد ذلك.

❖«سياسات استرجاع الكلفة كفيلة بحفظ التوازن لمستوى تقديم خدمة التعليم العالي عالميًا» (جي تيلاك – خبير اقتصاديات التعليم في الدول النامية).

استرجاع الكلفة خيار يتوقف على طبيعة الوضع الاقتصادي والإداري في هذا البلد أو ذاك.

❖ مما يشجع على تحصيل رسوم دراسية من طلاب التعليم العالي، كون خريجي التعليم العالي أقل عرضة لخطر البطالة.

كلام يخالف الواقع.

❖إذا ما كان التعليم العالي مدفوع الثمن، فإن ما يذهب لتمويل الجامعات من المال العام سوف يكون ذا تأثير انحداري (أي يستفيد منه بشكل أكبر الطبقات المرتفعة الدخل).

لا تعليق. المسألة تشرح نفسها.

❖«خلال القرن الحادي والعشرين سيصبح التعليم ومهارات سوق العمل سلاحي التنافس الأولين» (ليستر ثورو في كتابه الصراع على القمة).

أتصور ذلك. هل تتصور شيئًا آخر؟!

❖ التعليم الأساسي في الصين إلزامي ولكن ليس مجانيًا (النسخة العربية من مجلة الصين اليوم).

حسنًا هذا في الصين. ما المشكلة؟!

❖«فرنسا ترفع ميزانية التعليم بنسبة ٥,٥٪، رغم العجز في ميزانيتها لعام ٢٠٠٦م بمقدار ٨,٤٦ مليار يورو» (خبر صحفي).

لإدراك الفرنسيين أهمية الاستثمار في التعليم على المدى المتوسط والبعيد.

❖«يهدف التعليم عن بعد إلى زيادة إمكانية الوصول، وليس إلى الربح» (د. باري وليز-مستشار للتعليم عن بعد).

ماذا تقصد بالوصول؟... حتى توضح لي (لا تعليق).

❖«التعليم في ألمانيا يصنع المرسيدس!» (عنوان الغلاف في أحد أعداد المعرفة).

إشارة جميلة إلى جودة التعليم هناك.

❖«يا من تشتكون من كلفة التعليم إنكم لم تجربوا كلفة الجهل!» (من تتوقَّع القائل؟).

ولكن هذا لا يبرر رفع تكاليف التعليم أو المبالغة في رفعها.

❖«في الولايات المتحدة شركات الاستثمار تصلح من شأن التعليم!» (موقع باب الإلكتروني).

إذا لم تصلح نفسك فهناك من يصلحك.

❖«الجذور العميقة لأسلوب الجدارة نشأت في قطاع التربية والتعليم قبل أن تتهافت عليها أيدي الباحثين في قطاع الأعمال ولابد من رد الدين» (ورقة بحث).

كثير من تطبيقات الإدارة التربوية نشأت في قطاع الأعمال.

مسعود القرشي

أحياناً المشاعر الكبيرة لا تحتاج إلا إلى عبارات صغيرة، كما أن بعض الأفكار الكثيرة تحتاج إلى كلمات قليلة للتعبير عنها.
هذه هي لغة السر في سر اللغة!
«ثرثرة» ..لا يقصد بها دوماً كثرة الكلام، بل قد تعني الكلام الذي يُلقى على عواهنه.. بكل بساطة.
هكذا «ثرثرة» هنا، كلام يلقى على عواهنه.. فخذوه أنتم أيضًا على عواهنه.. بكل رحابة صدر.



لكزة في البطن

عبدالغني رجب - مصر

لكزة في البطن

- كان طبيب الأمراض النفسية يلكز المريض لكزة قوية مفاجئة في بطنه لكي يكتشف كون رد الفعل لدى المريض بالنسبة للألم طبيعيًا أم بليدًا. المشكلة أنه كان يفعل ذلك مع كل المرضى الرجال والنساء والأطفال! فالجميع على حد قوله أمام المرض سواسية. وكانت الضربة من القسوة حتى إن البعض كانوا يردونها حتى وقع الطبيب في يد مريض عقلي كان يلعب المصارعة، فكال له الصاع صاعين حتى قضى الطبيب نحبه.

تكامل

- أعتقد أن الطب النفسي قسمة بين الباحث الاجتماعي والطبيب النفسي، فعندما كنت أعمل بالطب النفسي في عيادة حكومية كانت تعمل معي باحثة اجتماعية تجلس مع المريض قبل أن أفحصه لمعرفة المشكلات الاجتماعية التي تعرض لها المريض، لكن الباحثة الاجتماعية كانت تتخطى الحدود المرسومة لعملها وتعتقد أن وظيفتها الأولى تعقيد المريض وتضخيم مشكلاته الحياتية، لكي أمارس أنا مهمتي في علاجه بعد أن يكون مرضه النفسي قد أينع وحان قطافه.. وهكذا يكون التكامل!

قضاء وقدر

-تتعدد مدارس الطب النفسي التي تبحث في أسباب الأمراض النفسية وكل مدرسة تتبنى نظرية معينة، فهناك من يؤمن أن الأسباب وراثية، ومن يعتقد أن البيئة هي السبب، ومن يؤكد أن الجراثيم هي المسؤولة ومن يقول بالكيمياء والكهرباء. لكن الشيء الذي يجمع بين الجميع أنهم يخرجون القضاء والقدر من دائرة المسببات! فلا أحد من علماء النفس يؤمن بالقدر الذي أعتقد أن الإيمان به هو أساس الحياة. كان معنا طبيب نفسي ريفي في مستشفى الأمراض العقلية يدرس دراسات عليا، لم ينجح في أن يحصل عليها على مدى عشر سنوات متصلة فقد كان السؤال الرئيس في الامتحان عن أسباب الأمراض العقلية وكان جوابه الوحيد هو: القضاء والقدر. وكذلك كان سبب رسوبه «القضاء والقدر».

مجانين

-الطبيب النفسي القح يتعامل مع جميع الناس على أنهم مجانين يختلفون فقط في درجة جنونهم، ويعتقد أن جميع الأمراض نفسية، حتى الأمراض العضوية ذات السبب المحدد. وهو يضحي بالمريض في سبيل نجاح نظرية التحليل النفسي.

ربما

-أصيب أحد أصدقائي في فترة الشباب بقلق نفسي شديد استدعى ذهابه لطبيب نفسي. ودفعني الفضول لكي أدخل معه حجرة الكشف لأرى الطبيب

النفسي وهو يفحص المرضى ويعالجهم وأثناء الفحص فوجئت بالطبيب وهو يرقص حاجبيه لزميلي فاعتقدت أنا أن هذه من طرائف الفحص النفسي، ولم يدر بخلدي أن الطبيب ربما يكون مجنونًا.

٤٤ سنة

- سأل الطبيب النفساني مريضه العقلي: إذا كانت المسرحية تبدأ في التاسعة والعشاء في السادسة، وكان ابني مصابًا بالحصبة وأخي يقود سيارة كاديلاك فكم عمري؟ فقال المريض: أربع وأربعون سنة. فقال الطبيب: لقد أصبت. لكن كيف توصلت للجواب؟! فقال المريض: كان ذلك سهلاً، فأنا في الثانية والعشرين من عمري واضطرابي العقلي يبلغ نصف اضطرابك.

نابليون بونابرت

- المريض بجنون العظمة يعتقد أنه «نابليون بونابرت» القائد الفرنسي الكبير، والمريض بجنون الاضطهاد يعتقد أن زوجته هي «نابليون بونابرت»!

جنون عاقل

- لا حدود لجنون الإنسان العاقل، فقد اخترع القنبلة الذرية والهيدروجينية والحرب الجرثومية والكيميائية وحرب النجوم.

ازدواج

- كان ابن الجيران يعاني ازدواج الشخصية، وعندما ذهب للطبيب النفسي أراد أن يدفع نصف الأتعاب فقط، على أن تدفع الشخصية الأخرى النصف الآخر.. لكن الطبيب النفسي طالبه بـ«أتعاب» مريضين!

طبيب مجاني

-الفقراء لا يستطيعون الذهاب للطبيب النفسي حين يكتئبون، ولذلك فهم يعيشون على تكوين الصَداقات. فالصديق خير بديل للطبيب النفسي، بل إنه لا يتقاضى شيئًا من استشارته!

علاج مضمون

- كثيرًا ما يأتي للعيادة النفسية مرضى يعانون قلقًا شديدًا وعندما نسألهم عن مشكلاتهم يقولون إنهم بلا مشكلات على الإطلاق، وإن الفراغ والدعة والسكون الأسباب الرئيسة لما يعانونه. ولذلك فالنصيحة الواجبة في هذه الحالة هي أن يتزوج المريض على الفور وستمتلئ جعبته (بالمشكلات) وسيتخلص من القلق! فالزواج خير علاج.

أسود وأبيض

- كان صديقي في المدرسة أسود اللون مما أصابه بعقدة نفسية، إذ كان الأطفال يعايرونه بهذا اللون الأسود اللامع. وقد افترض صديقي أن اللبن الأبيض (وكله أبيض) قادر على تحويل لونه الأسود (وكله أسود ما عدا أسنانه) إلى الأبيض، وحين عرض عليّ الفكرة تحمست لها وشجعته عليها. فبدأ يشرب كل يوم زجاجة لبن في الصباح وزجاجة لبن في المساء وأحيانًا زجاجة عند الظهر! واستمر على ذلك شهورًا طويلة ولكن لونه لم يتغير وإنما ازداد سواده لمعانًا حتى أصبح كالمرآة السوداء! أعانه اللبن على تقوية جسمه وهيكله العظمي، وأصبح قويًا واثقًا بنفسه ينتصر على الأطفال البيض في كرة القدم والمصارعة والملاكمة وأضحى من أبطال الرياضة في المدرسة، وأصبح يفخر بلونه الأسود وانتصر على نفسه. ■

من عجائب إجابات الطلاب

سعيد الدوسري- الرياض

تأتي بعض أخطاء الطلاب في إجاباتهم عفوية تثير العجب وتخالف المعقول والمنطقي، بل تتعدى مغزى السؤال ومقصده إلى ما لا يمكن أن يتوقعه المعلم فضلاً عمن سواه!

❖ **ضغط المغول**

- في جواب على سؤال في مادة التاريخ يقول: اذكر سبب إطلاق لقب «الكبير» على الإمام سعود بن عبدالعزيز، كتب أحدهم: لأنه كبير في السن. مع العلم أن الجواب الصحيح هو للتفريق بينه وبين غيره ممن يحملون نفس الاسم.

- أيضًا في مادة التاريخ ورد سؤال يقول: اذكر سبب مغادرة الشيخ محمد بن عبدالوهاب العيينة إلى الدرعية. علل أحد الطلاب: بسبب ضغط المغول.

- وللإجابة عن سؤال: من هو عقبة بن نافع؟، أجاب الطالب: هو مخرج ١٠ (اسم أحد الطرق الرئيسة بمدينة الرياض).

- وعن سؤال: اذكر أعمال قصي بن كلاب. أجاب أحد الطلاب: كان يقوم الليل كله، ويقرأ القرآن ويرتله، ويحارب مع النبي، ويحفظ الأحاديث. الجواب الصحيح هو: السقاية والرفادة، فقصي بن كلاب عاش قبل الإسلام.

- جوابًا على سؤال في مادة الفقه يقول: ما أنواع الدهون الحيوانية؟ أجاب أحد الطلاب: أنواع الدهون هي: سمن، وودك، وزبد. الجواب الصحيح غير ذلك طبعًا، وهو: دهون مباحة، ودهون محرمة.

- وفي اختبار مادة الفقه للمرحلة الثانوية، جاء السؤال التالي: اذكر ثلاثة أنواع من الأجبان المحرمة؟ كانت الإجابة الصحيحة هي: ما صنع من خنزير، ما خالطه نجاسة، ما عجن بمحرم كالخمر. إلا أن إجابة الطالب كانت: جبنة كيري، أبو ولد، البقرات الثلاث.

❖ **شاعر سعودي جاهلي**

- موطني كيف أبدي عشق قافيتي
ولست وا أسفي بالشاعر اللسن؟
فتحت عيني فكنت النور يا وطنا
شربت عشقك في مهدي مع اللبن

أبيات جميلة من قصيدة رائعة لشاعر وطني حتى النخاع، هذان البيتان أوردتهما في اختبار مادة النصوص للصف الثالث المتوسط، وبعدهما سؤال يقول: أكمل أربع أبيات بعد البيتين السابقين. ولكن أحد الطلاب ولأنه لم يحفظ القصيدة كتب:

راحت على الباب الأيمن فوق ماكسيما
والشاص عيى حلال القوم يلحقها
كتم لها السايق المجنون تكتيما
يا ليتني في محل الورع سايقها

- زهرة النرجس: عنوان موضوع في مادة التعبير كتب عنه أحد الطلاب: زهر حديقة كبير ربيع خريف أصفر مدرسة حوش زهر شجرة.

- يقول أبو القاسم الشابي:

وزمان الناس شيخ
عابس الوجه ثقيل
يتمشى في ملال
فوق هاتيك السهول

ما رأيك في تشبيه زمان الناس بالشيخ؟ مع ذكر السبب. كان رأي أحد الطلاب: (لأن زمان ما كان في معاكسات وكان فيه شيوخ كثير).



- من الإجابات الطريفة في مادة النصوص سؤال يطلب تعريفًا بالشاعر عمر أبو ريشة، فعرفه الطالب النجيب: هو زيد بن ثابت شاعر سعودي معاصر من الدولة الأموية له عدة دواوين منها كليلة ودمنة.

- في مادة العلوم ورد السؤال التالي: أكمل الفراغات: المركب هو:.................فأجاب الطالب: تركيب مخلوط على مخلوط آخر! ولمن لا يعرف فـ«المخلوط» من أسماء بعض أنواع «الجراك»! كفانا الله وإياكم شره.

- ورد سؤال للصف الثاني المتوسط يقول: أكمل الفراغات: تنتشر الغابات في الدول الإسلامية في النطاق الزراعي وحوض.........، فدون أحد الطلاب في الفراغ: البقر. كان الطالب من أهل مكة، وأهل مكة يعرفون هذا المكان (حوض البقر) جيدًا.

❖ أنا أربع وعشرون

- جوابًا على سؤال في مادة اللغة الإنجليزية يقول: ?Are you student بمعنى هل أنت طالب؟ كتب طالب في الصف الأول متوسط: بحروف عربية (أيام تونتي فور بير). يعني: أنا أربع وعشرون (يقصد سنة).

- في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط جاء السؤال التالي والمطلوب فيه تعبئة الفراغات:

The Each year people........ from Riyadh to Jeddah is very long.

- Threw millions of tons of........

كتب الطالب في الفراغ الأول كلمة رحلة، وفي الثاني كلمة نفايات، كلتا إجابتي الطالب كانت صحيحة ولكنه كتبها باللغة العربية.

❖خروج الأسماك ليلاً

- في اختبار الصف الثاني المتوسط بنات جاء سؤال يقول: عللي ضعف الغطاء النباتي بالقرب من البحار. فكان الجواب: لخروج الأسماك ليلاً، وأكل الغطاء النباتي! ■



زياد الدريس
ziadd101@almarefah.com

أغلقوا «النوافذ» في وجه الإعلام!

في كل الوزارات الشعبية أو الخدمية هناك مسار واحد في المجتمع للمطالبة بتحسين خدمات الوزارة، ذلكم هو مسار «الزيادة».

فالمجتمع بأسره يطالب وزارة الصحة بزيادة المستشفيات والمراكز الصحية ووقت الدوام وعدد الأطباء، ويطالب وزارة البلديات بزيادة الخدمات البلدية والمرافق وشركات النظافة، ويطالب وزارة الخدمة المدنية بزيادة الوظائف، ووزارة المالية بزيادة الرواتب.

إلا وزارة التربية والتعليم، فهي استثناء من هذا الموقف الاجتماعي، إذ هي تغالب مسارين في المجتمع متناقضين، أحدهما يطالب بالزيادة والآخر بالنقصان!

فئة من المجتمع تريد إنقاص المناهج وأخرى تريد زيادتها، وتلك تريد زيادة الإجازات المدرسية وهذه تريد إنقاصها، ومسار يريد زيادة هيمنة المعلم على الطالب، وآخر يريد إنقاصها.

فئة تريد زيادة اليوم الدراسي، والأخرى تريد إنقاصه. وتلك تريد إنقاص التعليم الديني لصالح التعليم المدني، وهذه تريد زيادة التعليم الديني على حساب التعليم المدني.

مساران في المجتمع يطالبان وزارة التربية والتعليم بالزيادة والنقصان في آن واحد، فأنى لوزارة هذا حالها أن ترضي المجتمع؟!

ليس هذا الصراع البندولي جديدًا على المجتمع، وعلى أروقة الوزارة، لكنه رؤي للجميع بوضوح خلال السنوات العشر الماضية؛ لأن الوزارة فتحت أبوابها أمام الإعلام وبالتالي أمام المجتمع ليصبح الشأن التربوي حديث الناس، بعد أن كان حديث المعلمين فقط!

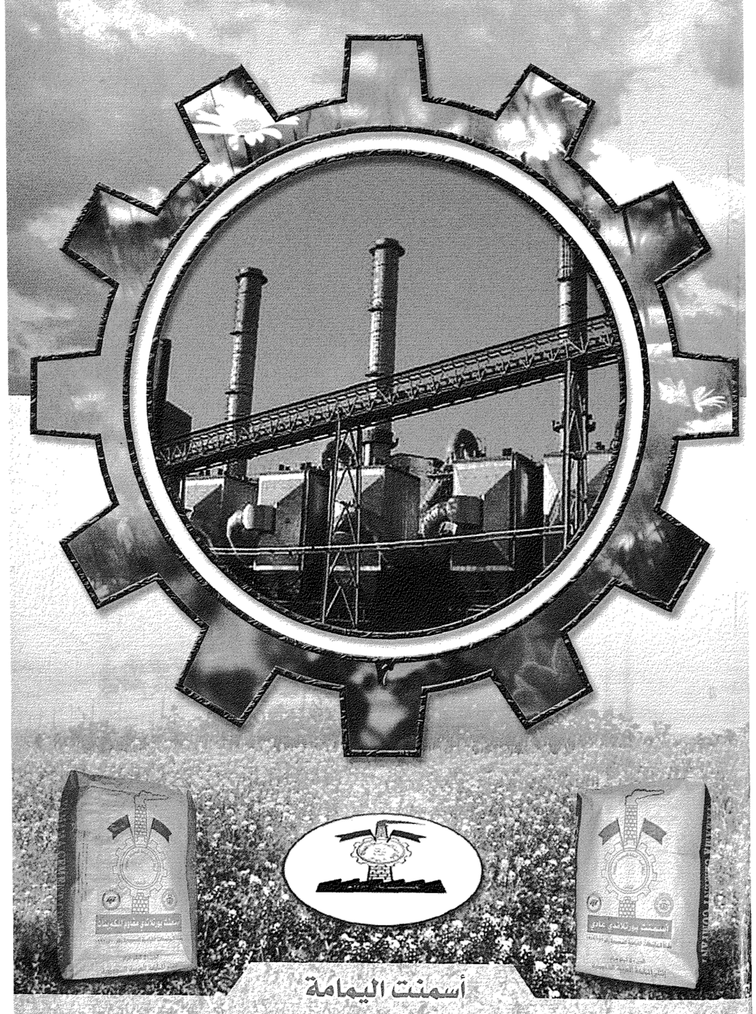
ثم جاءت أحداث ١١ سبتمبر التي جعلت الإعلام لا يكتفي بأبواب الوزارة المفتوحة، بل ليقفز مع النوافذ!!

الإعلام فيما هو جزء من الحل، هو جزء من المشكلة. وليس أمام الوزارة حتى تحيّد العوامل الخارجية المؤثرة سوى أن تبدأ بإغلاق النوافذ المخترقة أمام الإعلام، حتى لا يتحول منسوبو الوزارة - لا شعوريًا- إلى أسرى عند الإعلام أو منتديات الإنترنت.

صحيح أن الوزارة يجب أن تستمع إلى نبض المجتمع والشارع، لكنها يجب ألا تتراقص قراراتها على إيقاعات هذا «النبض» غير المنتظم!

أريد أن أؤكد مرة أخرى أنني لا أطالب بإغلاق الأبواب في وجه الإعلام، لكني أطالب بإغلاق النوافذ..لأن الأبواب. إذا كانت مفتوحة !. تكفي.■





من أجل بيئة سليمة ... وإنتاج مطور
أسمنت اليمامة
تواجه التحدي بعزم وأصرار مع الحرص على التحسين المتواصل واستخدام ما يمكن الحصول عليه من تقنيات التحكم في الانبعاثات للمحافظة على البيئة.